



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

**PRINCESAS QUE DANÇAM: A RECEPÇÃO DE DIFERENTES NARRATIVAS DE
UM CONTO DE FADAS**

Leidiane Faustino Lima

CAMPINA GRANDE – PB, 2019

Leidiane Faustino Lima

**PRINCESAS QUE DANÇAM: A RECEPÇÃO DE DIFERENTES NARRATIVAS DE
UM CONTO DE FADAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Ensino de Literatura e Formação de Leitores.

Orientador: Prof. Drº José Hélder Pinheiro
Alves.

CAMPINA GRANDE – PB, 2019

L732p Lima, Leidiane Faustino.
Princesas que dançam : a recepção de diferentes narrativas de um conto de fadas / Leidiane Faustino Lima. – Campina Grande, 2019.
107 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves".
Referências.

1. Leitura. 2. Literatura de Folhetos. 3. Conto de Fadas. 4. Leitura Oral. I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

CDU 028.1(043)

LEIDIANE FAUSTINO LIMA

**PRINCESAS QUE DANÇAM: A RECEPÇÃO DE DIFERENTES NARRATIVAS DE
UM CONTO DE FADAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Ensino de Literatura e Formação de Leitores.

Banca examinadora:

Prof^o Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a. Dra. Naelza de Araújo Wanderley
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora Interna)

Prof^a. Dra. Alyere Farias de Moura
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora externa)

Prof^a Shirley Nunes Porto
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora Suplente)

Aprovada em __/__/____.

CAMPINA GRANDE- PB, 2019

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus por sua infinita bondade de permitir mais uma conquista em minha vida.
À minha família pelo incentivo e apoio, nas pessoas de minha mãe Céu e minha irmã Celiane.

Às mulheres da Borborema pela inspiração de não desistir de conquistar meu espaço.
Em especial, Cristina, Vivi e Maria com seus puxões de orelha e cafés-calmantes.

Aos meus amigos e amigas, Cybelle, Cláudio, meu afilhado Lucas, Walter Rodrigues e Evellyn Camila por todo carinho, apoio e compreensão.

A meu querido professor e orientador Hélder Pinheiro, por possibilitar a segurança e a orientação para a construção desse trabalho.

À professora Naelza por todas as contribuições nessa jornada, e por gentilmente aceitar avaliar minha pesquisa.

À Alyere pela disponibilidade e gentileza com que avaliou meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação que contribuíram para minha formação.

Aos que se tornaram meus amigos que ingressaram comigo em 2017.

À professora Sandra Elias por me fazer enxergar o verdadeiro sentido do que é sororidade e por me ter recebido em suas turmas.

À direção e funcionário da Escola Margarida Almeida.

À CAPES pela concessão da bolsa.

A todos que, de alguma forma contribuíram para realização desta pesquisa, minha sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência com a leitura literária em sala de aula através do contato com três narrativas de um mesmo conto de fadas. Nesse contexto, nossa pesquisa lança mão de um *corpus* composto do conto de fadas recolhido pelos Irmãos Grimm *As doze princesas bailarinas*, a adaptação em cordel intitulada *A dança das 12 princesas*, de Manoel Monteiro e o filme *Barbie em As 12 princesas bailarinas*, produzido em 2006. Para tanto, elaboramos um plano de ação que foi aplicado numa turma de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Margarida Almeida dos Santos, localizada na cidade de Remígio, Paraíba. Este trabalho teve por objetivo refletir a partir da experiência em sala de aula, os diálogos existentes entre as diversas narrativas recolhidas de um mesmo conto de fadas. Nesse sentido, nos propomos a investigar: que repercussões os contos que constituem o objeto desta pesquisa podem ter com crianças das séries iniciais do ensino fundamental II? Que inferências e aproximações os leitores podem fazer após a leitura do conto em suas diferentes narrativas? Como referenciais teóricos da pesquisa recorremos aos estudos de Abreu (1999), Diégues Júnior (2012) sobre a relação da oralidade dos folhetos de feira e seus estudos classificatórios; Marinho e Pinheiro (2012) e Alves (2018) e outros na discussão sobre como o cordel está sendo trabalhado em sala de aula; Zilberman e Rösing (2009) sobre a leitura literária, dentre outros. Os resultados da pesquisa revelaram que, através da experiência de leitura desenvolvida, conseguimos promover uma aproximação dos alunos participantes com o texto literário. Ao utilizar a prática de leitura em voz alta como principal abordagem metodológica, observamos que pode se tornar uma atividade agradável, e que recupera a capacidade das crianças e do jovem de ouvir. Além disso, favorecemos o divertimento gratuito, com algumas risadas despreziosas, cultivamos a oralidade dos versos e do conto de fadas, o ato de pensar em voz alta e de compartilhar ideias como incentivo à leitura. Refletimos sobre a reação dos alunos diante de cada texto com o qual tiveram contato, de forma que, por vezes tornou-se um momento de brincadeira com as palavras bem como de comparação entre as personagens e as vivências pessoais.

Palavras-chave: Literatura de folhetos; Conto de fadas; Leitura oral.

ABSTRACT

This work presents an experience of encouraging literary reading in the classroom through contact with three narratives of the same fairy tale. In this context, our research draws on a corpus composed of the fairy tale collected by the Grimm Brothers *The Twelve Dancing Princesses*, the string literature adaptation entitled *The Dance of the 12 Princesses* by Manoel Monteiro and the film *Barbie in The 12 Dancing Princesses*, produced in 2006. To do so, we developed a plan of action that was applied in a 6th grade class of the Margarida Almeida dos Santos Elementary School, located in the town of Remígio, Paraíba. As part of a classroom experience, this work aimed to reflect on the dialogues between the different narratives collected from the same fairy tale. In this sense, we propose to investigate: what repercussions can the tales have on children at the initial grades of the second phase of elementary school? What inferences and approximations can readers make after reading the tale in its different versions? As theoretical references for the research, we used the studies of Abreu (1999), Diégues Júnior (2012) on the relation between orality and the string literature leaflets and their classificatory studies; Marinho and Pinheiro (2012) and Alves (2018) and others in the discussion about how string literature is being worked in the classroom; Zilberman and Rösing (2009) on literary reading, among others. The results of the research revealed that, through the developed reading experience, we managed to promote the students' approximation with the literary text. By using the practice of reading aloud as the main methodological approach, we prove that it can become a pleasant activity, and that it recovers the ability of the children and the young person to listen. In addition, we favor free entertainment with a few unpretentious laughs, we cultivate orality through verses and fairy tale, the act of thinking aloud and sharing ideas as an incentive to reading.

Keywords: Leaflet Literature. Fairy Tale; Reading aloud.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro práticas de linguagem	Erro! Indicador não definido.
Figura 2 – Habilidades do campo literário	Erro! Indicador não definido.
Figura 3 – Práticas de linguagem e habilidades	46
Figura 4 – Pátio Escolar	55
Figura 5 – Corredores da escola	55
Figura 6 – Biblioteca escolar	60
Figura 7 – Exposição do Projeto Ilhas de Leitura	61
Figura 8 – Caixa de adivinhas	67
Figura 9 – Leitura do conto em prosa	73
Figura 10 – Sessão com filme	77
Figura 11 – Sessão com filme	78
Figura 12 – Trecho Bruxinha	82
Figura 13 – Suporte para folhetos	84
Figura 14 – Escolha e leitura de folheto	85
Figura 15 – Escolha e leitura de folheto	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O FOLHETO DE FEIRA E O CONTO POPULAR	14
1.1 A literatura de folhetos: as relações entre o oral e o escrito	14
1.2 A classificação por ciclos temáticos	16
1.3 Manifestações orais do conto popular	20
1.4 O poeta contemporâneo Manoel Monteiro	23
1.5 Um conto de fadas em diferentes narrativas: a prosa, o filme e o folheto	25
2 A LITERATURA DE CORDEL E O ENSINO	37
2.1 Leitura literária na escola	37
2.2 O cordel na escola	39
2.3 O Ensino de Literatura e a Base Nacional Comum Curricular	41
2.4 Possibilidades de abordagem temática em sala de aula	49
3 A RECEPÇÃO DE TRÊS VERSÕES DE UMA MESMA NARRATIVA	54
3.1 Apresentação da pesquisa	54
3.2 Observação e diagnóstico	57
3.3 Vivência dos textos	65
3.3.1 Brincando de “charadas” com sextilhas	66
3.3.2 Princesas que dançam: a leitura da narrativa em prosa	72
3.3.4 Leitura introdutória do cordel	79
3.3.5 Finalização da leitura de cordel e último encontro	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

A oralidade é um modo milenar de contar histórias. Desde os primórdios o ato de contar e cantar impediu que estas narrativas caíssem no esquecimento. Através da prática da palavra, intimamente ligada à memória, causos, contos mitos e histórias de um modo geral predominavam por gerações. De uma forma próxima, a voz esteve presente nos meus momentos familiares, nos instante em que minha avó não podia mais ler devido sua vista fraca da velhice, ela se valeu da memória para cantar seus benditos do tempo de sua mãe, e recontar os romances trágicos aprendidos de ouvir sucessivas vezes.

Cenas como se reunir para ouvir a leitura de folhetos também eram comuns; minha mãe lia os folhetos para seu pai ouvir e, posteriormente, a prática persistiu quando ela passou a ler para seus filhos, assim, a leitura de folhetos me foi passada como “herança”. A literatura popular desde então me fascina pela sua beleza peculiar e pela capacidade de envolver o leitor em cada história narrada. Até entrar no curso de Letras não tinha consciência de que esse tipo de literatura era contemplada pela academia, quando numa aula de poesia brasileira o professor Helder Pinheiro usou cordéis de Leandro Gomes de Barros.

Passei a focar no estudo da literatura popular então, no quinto período da graduação cursei a disciplina Literatura Popular ministrada pelo professor Helder Pinheiro, aproveitamos para ampliar a minha ligação com outros cordelistas. A partir de então, buscamos contato pela leitura e por ouvir o poeta da minha cidade como Severino Cavalcanti, recentemente falecido, dono de uma memória invejável. Desde então, minha formação acadêmica passou a refinar meu ouvido para a poesia popular. Nessa trajetória, conheci pessoas que me disseram cursar apenas dois anos de escola em sua vida inteira e o pouco de leitura que conseguiu aprender pratica lendo folhetos. Expressões como “um dia, eu não consegui dormir e li o romance de “Valdemar e Irene” todo dentro na minha cabeça” me fizeram ver o quanto uma experiência literária pode nos marcar por uma vida inteira quando se torna uma boa lembrança.

Na fase de estágio do curso de Letras, elaboramos uma sequência didática que contemplasse a leitura de folhetos; nesse mesmo tempo conheci senhoras que nunca se alfabetizaram, mas que conheciam o romance do “Pavão Misterioso” por ouvir desde a época dos seus pais. Na minha cidade, conheci mulheres como Vânia Santos, pedagoga e moradora de assentamento que escreve poesias rimadas com imagens da natureza e do amor e que são encantadoras. Todos esses encontros acadêmicos e da vida nos fizeram perceber a afetividade com a literatura de folhetos e serviram de estímulo para que, diante dessas experiências

peçoais, as levasse para a sala de aula e serviram de apoio para dar continuidade a essa pesquisa em nível de mestrado.

No período da graduação, conheci o poeta Manoel Monteiro e pude verificar em sua vasta obra adaptações de obras clássicas. Manoel Monteiro ocupa um lugar de destaque na Literatura de Cordel Contemporânea. Trata-se de um dos mais significativos representantes da literatura de folhetos no nordeste do Brasil. Então, o trabalho de interpretar e discorrer sobre as adaptações de contos de fadas tornou-se uma iniciativa de fazer conhecer as experiências de quem conviveu em meio à apreciação de folhetos repletos das tramas mais variadas. Dessa forma, desenvolvi um trabalho de monografia refletindo sobre uma das suas obras por acreditar que realizar um estudo sobre as histórias recontadas por Monteiro fosse uma forma de reconhecimento de sua poesia, que continua a encantar leitores de qualquer idade.

Dentre as narrativas mais conhecidas popularmente, estão os contos de fadas que, antes de serem fixados através da escrita de alguns adaptadores, constituíam assim um patrimônio popular. De acordo com a história da literatura, relatada em Coelho (2012), *Contos da Mãe Gansa* (1697) de Charlie Perrault, foi a primeira antologia de contos infantis. Embora inicialmente não fossem destinados às crianças, os contos de fadas se tornaram uma literatura especializada, o que implica na necessidade de satisfazer o público infantil. Além disso, com a escolaridade obrigatória, intensifica-se a produção de traduções e adaptações que fazem com que esse tipo de narrativas continue sendo ouvida e/ou lida tanto por crianças quanto por adultos.

A produção poética que hoje conhecemos como literatura de cordel também teve suas primeiras manifestações na oralidade. A transmissão de histórias tradicionais que a memória popular conservou em suas lembranças acontecia através da oralidade, quando cantadores e poetas se reuniam para cantar ou declamar suas narrativas. De forma que, o termo que consideramos mais apropriado para essa poesia é literatura de folhetos determinado por Abreu (1999), mais recentemente, ainda conforme a autora, por causa da difusão comercial e o interesse de estudiosos, passou a ser chamada pela academia de literatura de cordel.

Diante de sua vasta produção, a classificação da literatura de folhetos por ciclos temáticos foi uma das tentativas de estudiosos de explorar a diversidade de temas que os poetas são capazes de produzir em seus folhetos. Dentre essa divisão por temáticas, a arte de recontar velhos contos populares é um dos ciclos que persiste desde às primeiras manifestações dessa literatura aos cordéis produzidos atualmente. Considerando que a sala de aula pode ser um dos canais possíveis de proporcionar contato com essas histórias e suas adaptações, visando a

leitura por prazer, surgem algumas questões quanto às formas adequadas para a viabilização desses textos no contexto escolar.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram selecionados como objeto de estudo a recepção por uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de o Conto dos Irmãos Grimm *As doze princesas bailarinas*, a adaptação em cordel intitulada *A dança das 12 princesas* de Manoel Monteiro e o filme *Barbie em As 12 princesas bailarinas*, produzido em 2006.

Tomamos por eixo da nossa pesquisa as seguintes questões: que repercussões os contos que constituem o objeto desta pesquisa podem ter com crianças das séries iniciais do ensino fundamental II? Que inferências e aproximações os leitores podem fazer após a leitura do conto em suas diferentes versões? Pensando nisso, este trabalho tem por objetivo geral, refletir a partir da experiência em sala de aula, os diálogos existentes entre as diversas narrativas recolhidas de um mesmo conto de fadas.

Como objetivos específicos, buscamos: i) Observar a frequência de experimentos com literatura de cordel e a recepção dos mesmos; ii) Estimular a formação do leitor literário a partir da leitura entre diferentes narrativas de um mesmo conto de fadas; iii) Discutir a construção das personagens dentro das obras a serem estudadas a partir de aproximações e distanciamentos entre as diferentes versões do conto; iv) Analisar a repercussão das narrativas dentro do contexto de leitura da turma participante.

Assim, esta pesquisa intitulada “Princesas que dançam: a recepção de diferentes narrativas de um conto de fadas”, insere-se no paradigma qualitativo, seguindo o percurso de descrição e interpretação da recepção do fenômeno em estudo. Nessa perspectiva, a investigação se caracteriza enquanto pesquisa-ação, que é definida por Caleffe e Moreira (2006, p. 89) como “uma pequena intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dessas intervenções”.

Desenvolvemos o nosso estudo em três capítulos. No Capítulo I, tratamos a importância da oralidade para a literatura de cordel e sua relação com a escrita, conforme estudos de Abreu (1999) e Ayala (2010) que embasaram nossa escolha metodológica de priorizar a leitura em voz alta dos textos. Em seguida, descrevemos alguns estudos acerca dessa literatura através da classificação por ciclos temáticos, elaborados por Suassuna (1977), Cascudo (1953), Diégues Jr. (2012) dentre outros. Ainda nesse capítulo, traçamos aspectos que mantêm um vínculo da literatura oral com os contos populares, que são revisitados por mecanismos de adaptação através do ciclo maravilhoso. Em seguida, observamos como aspectos dessa fundamentação teórica se vinculam à forma de escrita do poeta contemporâneo Manoel Monteiro, através da análise de sua adaptação em folheto, em comparação com a versão clássica dos Irmãos Grimm.

No capítulo II, apontamos sobre como a escolarização do texto literário tido como popular tem sido desenvolvida no âmbito da sala de aula. Para isso, traçamos um panorama do trabalho com a literatura de folhetos no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande em escolas públicas e na comunidade em geral. Muito já se discutiu sobre o lugar que a leitura literária deve ocupar na sala de aula, de modo que revisitar esses experimentos no fez perceber as propostas que efetivamente proporcionam o encontro significativo com o texto literário no espaço escolar, a partir do diálogo e do contato direto com o livro, se tornam estímulo para a formação de leitores. Em seguida, delineamos os documentos que indicam que tratamento a literatura popular deve ter em sala de aula como a Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, o Capítulo III descreve e reflete sobre o percurso metodológico seguido durante trabalho com uma mesma versão de uma narrativa em diferentes linguagens bem como a reflexão sobre os dados obtidos. Nessa parte, encontra-se o detalhamento do plano de ação de intervenção, a apresentação da pesquisa, e a análise de dados obtidos pelo questionário de diagnose e da intervenção em si. Dentre esses dados, refletimos sobre a reação dos alunos diante de cada texto com o qual tiveram contato, de forma que, por vezes tornou-se um momento de brincadeira com as palavras bem como de comparação entre as personagens e as vivências pessoais.

1 O FOLHETO DE FEIRA E O CONTO POPULAR

Neste capítulo, apresentamos uma revisão teórica sobre os pressupostos da literatura de cordel. Começamos por traçar as relações entre o oral e escrito e como a oralidade é um elemento marcante das primeiras manifestações tanto da literatura de folhetos quanto dos contos de fadas. Em seguida, apresentamos um apanhado da classificação dos folhetos por ciclos temáticos. Por fim, analisamos a construção das personagens no cordel *A dança das doze princesas*, de Manoel Monteiro, em contraste com o conto *As doze princesas bailarinas*, dos Irmãos Grimm e o filme *Barbie em As 12 princesas bailarinas*, em comparação com a narrativa em prosa.

1.1 A literatura de folhetos: as relações entre o oral e o escrito

Antes dos registros em papel barato, conforme destaca Abreu (1999), a literatura de folhetos se liga inicialmente à divulgação de histórias tradicionais, que a memória popular conservou em suas lembranças, quando cantadores e poetas se reuniam para cantar ou declamar essas narrativas. Sua transmissão acontecia através da oralidade, justamente porque a maioria dos poetas, bem como o público que apreciava tal gênero, era de semianalfabetos ou analfabetos.

Márcia Abreu, em seu livro *Histórias de cordéis e folhetos*, usa com bastante insistência o termo literatura de folhetos em lugar de literatura de cordel. A aplicação dessa nomenclatura nos parece interessante, deve-se ao fato de que a denominação literatura de cordel era mais recente, nascendo na academia e não da experiência popular. “Desde o início desta produção, referiam-se a ela como “literatura de folhetos” ou, simplesmente “folhetos”, (ABREU, 1999, p. 17). Desse modo, chamar de literatura de folhetos, como era reconhecida antes de sua difusão comercial, por seus leitores e ouvintes tradicionais, significa respeitar a íntima relação que a literatura popular em verso sempre teve com a fala do povo.

As narrativas populares em verso se tornaram uma das maiores expressões poéticas pelo favorecimento da memorização que o seu ritmo marcante proporciona, mantendo essa característica até quando se passou a imprimir a poesia popular. Leva então, o nome de literatura de cordel a “forma de poesia impressa produzida e consumida, predominantemente, em alguns Estados da região Nordeste” (GALVÃO, 2006, p. 27).

Conforme Diégues Júnior (2012), essa difusão da poesia popular através das cantorias compunha o ambiente social que levou o Nordeste a ser o ambiente ideal para a difusão da literatura de cordel. “E a leitura de novelas, de histórias, de poesias, se tornava o motivo do encontro familiar. O alfabetizado da família era o leitor e assim a história se divulgava.” (DIÉGUES JR, 2012, p.29).

Essa modalidade oral de troca de ideias e informações é o que configura a comunicação em nível popular. Conforme Luyten (1983), a condição de ser expressa oralmente era o um dos fatores que favorecia a constância nesse contexto popular visto que eram destinados a semi-letrados e iletrados; o ato de decorar versos e passar adiante fixava histórias por gerações, a título de exemplo temos as canções infantis e de ninar que ouvimos enquanto crianças que têm séculos de existência e continuam a ser repassadas.

Descrevendo a produção ao sabor do momento pelos cantadores, Galvão (2006, p. 31, *grifos nossos*) nos informa, que “As histórias eram veiculadas por cantadores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda, de feira em feira, transmitindo notícias de um lugar para outro, aproximando as pessoas. Reproduziam histórias, inventando casos, improvisos, *repentes*, desafios e *pelejas* entre cantadores”.

Como se pode observar, a naturalização do costume de contar e cantar histórias sempre favoreceu as expressões orais, como cita a autora, outras modalidades faziam parte desse repertório. Luyten (1983) também as menciona e define, os chamados “repentes” que são as expressões de versos improvisados pelos poetas; e as “pelejas” que envolviam mais de um poeta em desafios que exploravam a capacidade dos cantadores de rimar por mais tempo e sobre os mais variados temas.

A essa altura, podemos considerar que o contexto de produção dessa forma de conhecimento é importante, o texto que se perpetua pela memória de um povo carrega saberes e ideologias, a literatura de cordel consegue nos fazer mergulhar nesse universo da tradição oral que a nossa cultura popular sustenta.

Entre o final do século XIX e primeiros anos do século XX, a literatura dos folhetos se consolida por definir desde sua característica gráfica, a comercialização e a escolha de público para essa literatura seguindo um modelo próprio. (ABREU, 1999). Ainda conforme a autora, o percurso de reformulações na estrutura dos folhetos trilhou o caminho do oral para o impresso, com mudanças no número de versos passando de quadras para sextilhas, estabelecendo um número de páginas, dimensões e tipo de papel e assim por diante, chegando a uma uniformidade da Literatura de Cordel que conhecemos atualmente.

Mesmo na forma escrita, a literatura de folhetos preservou traços que existiam desde a sua formação e que ressaltamos como particularidade marcante desse tipo poesia: a oralidade. A cópia impressa dos cordéis produzidos possibilitou que autores se tornassem conhecidos, que conseguissem conservar nos poemas narrativos as marcas da oralidade, conforme informa Ayala (2010):

Embora tenha a escrita como base da criação, o folheto mantém vínculos com os sistemas que se alicerçam na transmissão oral, não apenas por se expressar oralmente, cantado ou através da palavra, da fala, mas por ter trazido o repente (da cantoria), e a embolada (dos cocos de feira) para dentro do sistema escrito. As pelejas simulam as disputas poéticas da cantoria ao trazer vários modos de expressão da oralidade. (AYALA 2010, p. 61).

Pode-se afirmar que a impressão dos folhetos contribuiu para divulgar as obras de muitos poetas, e que mesmo em sua forma escrita são as expressões orais que servem de modelo para esta escrita, uma vez que, conserva marcas da oralidade. Dessa forma, os folhetos continuam a ter uma linguagem muito próxima daquela que os leitores/ouvintes utilizavam no cotidiano, de modo que tornava possível a memorização de narrativas inteiras.

Nesse contexto, até a venda se dava a partir da apresentação oral de trechos dos poemas, como forma de despertar o interesse e atrair a curiosidade do público para a continuação da história pela compra do folheto. Conforme Abreu (1999), a venda dos folhetos passou a ser estratégica a fim de despertar o interesse dos leitores em comprar tornando, muitas vezes, a casa dos próprios poetas como ponto de venda.

1.2 A classificação por ciclos temáticos

Dada a diversidade de folhetos no Brasil, inúmeros pesquisadores da Literatura Popular procuram dividir a classificação da sua produção em ciclos. A variedade de temáticas produzidas impede que essa literatura seja estudada por faixas de épocas como os demais gêneros literários, consideramos essa distribuição por tipologias de fácil entendimento e de uma divisão que contempla textos variados a medida que foram pulcadas outras classificações. Além disso, essas tentativas de classificação colaboram para termos um panorama da inesgotável fonte de criação dos poetas e das numerosas possibilidades de desenvolver os assuntos na literatura de folhetos.

O estudioso Ariano Suassuna (1977) fez para a Antologia *Literatura popular em verso* da Casa Rui Barbosa a seguinte distribuição dos folhetos: “1) Ciclo heroico, trágico e épico; 2) Ciclo do fantástico e do maravilhoso; 3) Ciclo religioso e de moralidades; 4) Ciclo cômico, satírico e picaresco; 5) Ciclo histórico e circunstancial; 6) Ciclo do amor e de fidelidade; 7) Ciclo erótico e obsceno; 8) Ciclo político e social; 9) ciclo de pelejas e desafios”. (SUASSUNA, 1977, p. 28). A respeito dessa distribuição, o autor faz uma observação que consideramos pertinente para a nossa pesquisa, de que os ciclos do maravilhoso e do fantástico são a mesma coisa, uma vez que, considera os aspectos característicos entre ambos indissociáveis.

Partindo para as temáticas referidas por Câmara Cascudo (1953), em *Os cinco livros do povo*, por sua vez reporta os acontecimentos “políticos, crimes, acontecimentos sociais, grandes caçadas ou pescarias, monstruosidades, milagres, vitórias eleitorais”. Também, o autor se refere a temas como “devotos, cangaceiros, milagres de santos, prisão de bandidos famosos, sonhos e visões ligadas a Padre Cícero do Juazeiro”, estão ligados aos assuntos “infinitos” dos quais os poetas escolhiam para versar.

Outra possibilidade de classificação apresentada Carlos Azevedo denomina os assuntos mais recorrentes encontradas em: “ciclo da utopia, ciclo do marido logrado; ciclo dos bichos que falam; ciclo erótico ou da obscenidade; ciclo de exemplos e de maldições; ciclo heroico e fantástico; ciclo histórico e circunstancial; ciclo de amor e de bravura; cômico, satírico”. (AZEVEDO, *apud* GALVÃO, 2006, p. 36).

O nosso objetivo em fazer esse apanhado não é tornar o estudo das classificações enfadonho, antes, consideramos importante dedicar essa atenção para o processo criativo da literatura popular mediante as condições de produção que passaram a existir. Desse modo, adotaremos para nosso trabalho a classificação apontada por Diégues Júnior (2012) em seu livro *Ciclos temáticos na literatura de cordel*, por apreciarmos como a mais satisfatória no sentido de valorizar os folhetos produzidos no Nordeste do Brasil em detrimento de outras expressões europeias.

Ao estudar a literatura de cordel por temáticas, Diégues Jr. (2012) traçou dois temas: os tradicionais, que foram conservados inicialmente na memória, ligados de toda forma a momentos e épocas históricas, nos quais os poetas se prendem ao objetivo de fixar uma notícia e para entretenimento (exemplo: narrativas de Carlos Magno, Doze Pares da França, de Malazartes, etc); os circunstanciais, quando os folhetos se tornam uma espécie de “jornal escrito” e veiculam fatos ocorridos num dado instante que incluía enchentes, crimes invansões de cangaceiros, morte de pessoas influentes, todo tema que de certa forma repercutissem pela preocupação da população.

Conforme Abreu (1999), algumas das escolhas dos temas se davam pela realidade social do Nordeste nos séculos XVIII e XIX. Por exemplo, “o ciclo do boi” existiu porque a criação de gado era a atividade econômica dominante e, conseqüentemente com a mudança nesse setor fez com que essa temática deixasse de ser o foco. Nessa época, conforme a autora, as narrativas mais apreciadas pelos leitores e ouvintes eram as que contavam a vida de bois valentes e indomáveis, em que o próprio boi fazia o papel de narrador. Por volta das primeiras décadas século XX, inusitadamente, o animal sempre era narrado como herói, nunca o homem, nem mesmo um vaqueiro.

Os ciclos temáticos registrados por Diégues são: 1) Romances e novelas; 2) contos maravilhosos; 3) Estórias de animais; 4) Anti-heróis; 5) Tradição religiosa; 6) O elemento humano, que inclui o cangaceirismo e personalidades políticas; 7) Cantorias e pelejas. (DIÉGUES JR, 2012) O conhecimento por meio dessas temáticas é somado às características que o poeta popular integra de sua cultura e sua visão em relação ao Nordeste, que de toda forma satisfaz os ouvintes e leitores por sua linguagem poética.

Dentre essa caracterização por temáticas, nossa atenção será voltada para a tradição de recontar velhos contos populares. Conforme Diégues Jr. (2012), esse ciclo denominado “contos maravilhosos” possui numerosa produção, e serviram para preservar essas narrativas do esquecimento assegurando sua permanência por gerações na continuidade do tempo. Esses folhetos reproduzem o que diferentes autores criaram outrora em prosa, como contos de fadas, contos populares e fábulas.

As mais famosas vêm das histórias orientais sobre Aladim, Ali Babá, e histórias de fadas como Branca de neve ou o Barba Azul, de acordo com a coleção digital da fundação casa Rui Barbosa. Encontramos também outras narrativas que permeiam a memória infantil, adaptadas por Leandro Gomes de Barros como *A Bela adormecida no Bosque* e *Branca de Neve e o soldado Guerreiro*.

O atrativo dessa literatura estaria na faculdade de recontar determinada narrativa sem deixar de manter os elementos principais do plano da fantasia, como deleite para as crianças, conforme descreve Ribeiro (1983, p. 91):

Os numerosos poemas que se ocupam dos contos do tipo “Era uma vez...” atestam o gosto do público do cordel pelos temas do mundo do maravilhoso. Assim como as crianças se deixam levar pela ilusão do mundo encantado e não se cansam de ouvir a mesma história dezenas de vezes, também a gente do povo deixa-se atrair pelas peripécias das narrativas fabulosas, envolvendo heróis destemidos, que salva princesas encarceradas, auxiliados por objetos mágicos e animais

encantados, libertando-as de madrastas perversas, de bruxas e de feitiças...

Essa observação de Ribeiro (1983) se confirma, pois esse processo de recontagem se prolonga até os nossos dias, narrativas continuam sendo recontadas e lidas por um variado público de leitores. Títulos como *O gato de botas* é recontado atualmente por poetas como Rouxinol do Rinaré e Josué Gonçalves Dias. O poeta Paiva Neves versou histórias como *A pequena sereia* e *O patinho feio*, sendo esta apenas uma pequena amostra da quantidade significativa dos poetas contemporâneos que se preocupam em escrever adaptações voltadas para o público infantil.

Conforme Alves (2018), que realiza um estudo sobre os folhetos para crianças, atesta que os textos da literatura popular passaram a ser voltados para esse público com a criação e estabelecimento do que passou a ser denominado da literatura infantil. “Como as leituras de folhetos aconteciam em feiras, praças, residências e em horários acessíveis, as crianças tinham acesso a muitas narrativas”. (ALVES, 2018, p. 52). O fato é que os versos e narrativas existentes sempre encantaram as crianças, seja por seu ritmo agradável ou pelos lugares e animais que por vezes eram retratados nos folhetos.

Para estas produções recentes, Alves (2018,.) divide essa produção em dois grupos, o primeiro das adaptações de narrativas em geral que inclui os romances, os contos, os contos de fadas, contos populares e fábulas. Menciona os seguintes folhetos: *O tronco do Ipê*, recontado por Arievaldo Viana; *Romance de Iracema: a virgem dos lábios de mel*, por Alfredo Pessoa de Lima; *Pinóquio* de Manoel Monteiro; *Jorge e Carolina* por Rouxinol do Rinaré (recontagem de a viuvinha de José de Alencar); *As três verdades de Deus*, de Janduhi Dantas (adaptação do conto de Leon Tolstói); *Os miseráveis em cordel* por Klévison Viana. (ALVES, 2018, p. 53). A este grupo ainda acrescentamos *Dom Quixote* por J. Borges e *O pequeno príncipe em cordel* de Josué Limeira, dentre outros.

O segundo grupo, ainda conforme Alves (2018), são os folhetos que tratam da vida dos animais, a citar os mais conhecidos: *Casamento e divórcio da lagartixa*, de Leandro Gomes de Barros; *No tempo em que os bichos falavam*, de José Francisco Borges; *A intriga do cachorro com o gato*, de José Pacheco; *A festa no céu ou a história do sapo que enganou o urubu* e *O pulo do gato ou o bichano esperto e a onça invejosa*, de Klévison Viana; *Sete dias de forró no reino da bicharada*, de Marcelo Soares; *Proezas do animais*, de Daudeth Bandeira e José de Sousa Dantas, *Eleição no reino da bicharada*, de Hadoock Ezequiel; entre tantos outros. (ALVES, 2018, p. 53).

Em suma, deixamos claro que ao apresentar algumas das classificações da literatura de cordel, procuramos harmonizar de maneira mais singela o que autores tentaram e acrescentaram de diferente em suas tipologias. É uma classificação para este estudo, de maneira que demos atenção a determinados assuntos que são constantes como a adaptação de contos populares, que é uma prática bastante antiga, e assume uma grande força na contemporaneidade. Por meio dessa riqueza material existente, tratamos como uma oportunidade oferecida ao professor de favorecer o trabalho comparativo no cotidiano escolar entre narrativas tidas como canônicas e adaptações realizadas por cordelistas, como veremos nos tópicos a seguir.

1.3 Manifestações orais do conto popular

No tópico anterior, chamamos atenção para as produções que se enquadram no ciclo do maravilhoso que são constituídas justamente por temas das velhas narrativas de fundo tradicional, recontadas em versos e ligadas às primeiras manifestações orais do conto popular. Da mesma forma que versões de histórias tradicionais conseguem permanecer através de recontagens, o conto popular, por sua vez, também passou por reformulações e mecanismos de mudanças para que prosseguisse existindo por gerações.

Os contos populares são anônimos e difíceis de se designar sua verdadeira origem. Por séculos, foram transmitidos oralmente, antes de serem fixados através da escrita de alguns adaptadores, constituíam, assim, um patrimônio popular. De acordo com Traça (1992), se reconhecem por se tratarem de histórias simples e que, de certo modo, apresentavam personagens que passassem por determinadas situações e se repetiam curiosamente em diversas regiões do globo, cada versão por sua vez, marcada por crenças de culturas específicas.

A começar pelo público a quem essas narrativas se destinavam inicialmente, conforme Traça (1992), nem sempre teve como destinatário privilegiado as crianças. De modo que, num auditório composto por pessoas de todas as idades o contador narrava suas histórias sem diferenciar os ouvintes. Ainda conforme a autora,

No seu contexto tradicional, o conto popular é um gênero essencialmente oral. Uma maneira de pensar, de elaborar e transmitir histórias por intermédio de uma rede de contadores que se sucedem no e espaço e no tempo para renovar e reavivar periodicamente a função imaginária dos seus auditórios. As pessoas reunidas para ouvir, inseridas numa prática que lhes é familiar, estão na presença de uma palavra enraizada numa voz e num corpo. (TRAÇA, 1992, p. 38)

Portanto, o que define determinado gênero como “popular” são seus usos sociais possíveis. Na citação acima, as expressões da autora ‘reavivar’ e ‘enraizada numa voz’ nos confirmam como a oralidade era elemento essencial para transmissão dessas histórias, de modo a constituir o conto enquanto prática social. Dessa forma, sem a voz, sem a realização oral, talvez tais narrativas não sobrevivessem até os nossos dias para serem mais uma vez “reavivadas” pela escrita ou processos tecnológicos, por folcloristas e estudiosos de literatura semelhante a esta pesquisa.

Os contos de fadas, enquanto gênero da literatura infantil, formam-se como diferencial por conseguirem se consagrar e se tornar objeto de predileção tanto de crianças quanto de adultos independente da passagem do tempo. Porém, embora na maioria das culturas a distinção entre conto, mito, fábula, lenda não seja muito clara, os contos maravilhosos são detentores de estrutura estável que se estabelecem por critérios de forma e conteúdo.

Quando se torna uma literatura especializada, conseqüentemente, encontram uma razão de ser, o que implica na necessidade de satisfazer o público infantil. Além disso, com a escolaridade obrigatória, intensifica-se a produção de traduções e adaptações. À essa diversidade crítica e intensificação da produção tem correspondido a reflexão crítica semelhante a esta pesquisa.

De acordo com a história da literatura, relatada em Coelho (2012), *Contos da Mãe Gansa* (1697), do autor Charlie Perrault, foi a primeira antologia de contos infantis. Publicada no século XVII na França, reuniu oito histórias recolhidas da memória do povo sendo: *A Bela Adormecida no Bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O gato de Botas*, *As fadas*, *Cinderela*, *Henrique do Topete* e *O pequeno Polegar*. Buscando a origem dessas narrativas populares se constatou que essas mesmas histórias circulavam por povos e regiões diferentes.

Como resultado da pesquisa sobre a origem desses contos fabulosos, os estudiosos dessa época concluíram que o cruzamento dessas narrativas era de raízes populares e se desprendiam das seguintes fontes: a fonte oriental (surgida na Índia, séculos antes de Cristo), que vai se inserir com a fonte latina (grego-romana) e com a fonte céltico-bretã (da qual nasceram as fadas). Essas diversas fontes comprovam o poder da oralidade popular em expandir suas histórias, levadas através dos tempos, alcançando as mais diferentes regiões e resultando nas obras que hoje constituem o folclore de cada nação e a Literatura Infantil considerada Clássica.

Conforme relata Coelho (2012), em meados do século XVII, as narrativas tidas como maravilhosas foram perdendo o brilho e o caráter do início. Nesse momento, Charles Perrault se tornou o precursor da literatura infantil por documentar as histórias guardadas na memória do povo. Seu objetivo não era escrever para criança, antes, era comprovar a superioridade dos

modernos franceses em relação aos gregos e romanos, e também defender a “causa feminista” que estava em alta na França naquele período. Somente após sua terceira adaptação, Perrault resolve se voltar para a infância acrescentando ao seu objetivo além da orientação moral, o divertimento das crianças.

Desde então, a Literatura Infantil assumiu determinadas características estilísticas ou tendência de criação literária. Nessa linha do maravilhoso, conforme Coelho (2000, p. 172-173):

Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade, sobre metamorfoses contínuas, defrontam-se com as forças do Bem e do Mal, personificadas... O núcleo das aventuras é sempre de natureza material/ social/ sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo; a conquista de poder, etc.).

Para que o contato do leitor com a leitura dessas narrativas de caráter maravilhoso resulte numa afetividade com a literatura se tornou necessário apresentar maior relação das histórias com os conflitos e sentimentos típicos às crianças, o que levou também os contos a serem instrumentos de ensinamentos.

A importância maior dos contos de fadas é que transformam a estrutura humana por transmitir conhecimentos e criar determinadas condições éticas e estéticas. No entanto, autores como Jesualdo Sosa (1978) ainda acreditam que o convívio do jovem pode despertar sua sensibilidade, de tal forma que esse tipo de literatura se torna convincente por misturar maravilhas e sonhos, mitologia popular e coisas reais da vida cotidiana.

Dentre os elementos da estrutura dos contos de fadas, Sosa (1978) defende que o que faz predominar o caráter imaginativo nesses contos é presença do maravilhoso. Outra característica são os *personagens*, em geral, aparecem crianças ou jovens em idade de casar. Na narrativa ou são excessivamente bons, ou medrosos, belos ou perversos e covardes, o autor citado ainda acrescenta, que:

As qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagem: personificam orgulho, modéstia, coragem, covardia, feiúra, beleza, bondade, maldade. De feitos ou virtudes, nenhum deles é considerado desdenhosamente, bem ao contrário. Essas características dos personagens são destacadas na trama dos seus atos e destinos, nos quais, em geral, a bondade triunfa sobre a maldade, o corajoso sobre o covarde, o belo sobre o feio, o vício é punido e a virtude exaltada. (SOSA, 1978, p. 124)

Ainda conforme o autor, os papéis secundários cabem muitas vezes aos pais, às madrasta, às avó; bem como às cortes dos reis e os trabalhadores figuram a camada social que sofre e trabalha. Habitualmente, encontramos personagens providos de alma como os animais, ou vassouras, varinhas, espelhos, entre outros.

O meio, ambiente em que ocorrem as ações, geralmente é descrito em poucas palavras e identificado por expressões como “Num certo lugar...” ou “Era uma vez...” que usualmente introduzem essas narrativas, situando a geografia ou o tempo, muitas vezes de forma imprecisa, servindo como suporte à existência das personagens e dos fatos.

Outro elemento dos contos de fadas são *os acontecimentos que neles sucedem*, em geral, prezam pelo movimento imaginário e pelo despertar do ato de pensar nas crianças. Tais circunstâncias se cumprem maravilhosamente para a certeza de um êxito final, livre de dificuldades. Este sucede o elemento *motivação das ações*, que pode se apresentar de maneira simples e lógica, ou cuidadosamente engenhosa. O ponto central dessas ações é quando se resolvem de forma repentina por castigos ou prêmios.

Por último, os contos de fadas seguem uma *técnica* de exposição que se efetiva pela “unidade orgânica” persistente em todas as partes, que se configura pela “sucessão de atos isolados, quase independentes uns dos outros, que se vão encadeando e mantendo a atenção do ouvinte mediante recursos estilísticos e diretos” (SOSA, 1978, p. 126). Essa organização das ações contribui para que se efetue o fantástico na literatura onde os acontecimentos se fundem e aconteçam maravilhosamente sem maiores dificuldades na concretização.

Dessa forma, os pontos de encontro dos contos de fadas e dos folhetos que apontamos nesse capítulo, são a origem popular pela ligação direta que ambos mantêm com a oralidade, a insistência de temas recorrentes em ambos os gêneros e de igual cultivo da memória e de cativo de afeto entre as populações. Por esses aspectos, consideramos relevante perpetuar esse segmento literário através da escolha de exemplares narrativas para leva-los à sala de aula, conforme veremos nos tópicos seguintes.

1.4 O poeta contemporâneo Manoel Monteiro

O poeta Manoel Monteiro da Silva nasceu no Estado do Pernambuco, na cidade de Bezerros, em 4 de fevereiro de 1937, filho mais jovem dos agricultores José Francisco e Maria Luiza. O poeta teve seu primeiro contato com os folhetos na feira aos quatro anos de idade,

conforme Gaudêncio (2014). No mesmo ano de 1953 em que chegou em Campina Grande produziu o seu primeiro cordel.

Em 1954, produziu o folheto intitulado *A morte de Getúlio*, que alcançou a venda de 11 mil cópias. Nos anos 50 e 60, iniciou sua participação no cenário político local, se filiando ao Partido Comunista e em seguida ao Partido Socialista, chegando a ser eleito vereador com mandato no ano de 1963, o que lhe rendeu algumas prisões por perseguição em face do regime militar.

No ano de 1990, iniciou dois trabalhos importantes, o primeiro foi a divulgação dos cordéis no sistema de ensino de Campina Grande, através de palestras e oficinas, acreditando e defendendo por toda a vida os folhetos como auxiliar do professor em sala de aula; o segundo foi a publicação de livros em cordel em parcerias com editoras brasileiras, como a FTD, DCL, Scipione e outras.

Conforme Ribeiro (2009), em mais de 70 anos de produção literária, o poeta Manoel Monteiro chegou a criar e editar mais de 200 folhetos, chegou a ter algumas de suas obras traduzidas para o inglês e espanhol. O poeta morreu em 2017, aos 77 anos de idade.

O processo de adaptação é bastante vivo na obra de Monteiro, chegou a cordelizar uma série intitulada *Um cordel contando contos*, em que versou narrativas e contos clássicos como: *A dança das 12 princesas*, *Os três cabelos do diabo*, e *A gata borralheira*. Outros títulos clássicos adaptados por Manoel Monteiro são: *A cigarra e formiga*, de Esopo, *Pinóquio*, de Mário Collodi, *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, e *O gato de botas*, de Charles Perrault.

Na contra capa de alguns desses folhetos, em vez de dados biográficos, o poeta traz algumas reflexões e razões para incentivar o uso do cordel em sala de aula, nas palavras do autor:

Felizmente o folheto (ou cordel) está ocupando um lugar de destaque na escola brasileira. O que era antes um artigo tipicamente nordestino, como rapadura ou chapéu de couro espreado-se Brasil afora com a migração ininterrupta dos últimos decênios e hoje, cordel povoa os quatro cantos da pátria airoso e útil. Útil? SIM. Cordel na escola tem, entre outras utilidades, a de formar jovens leitores. Um povo que lê tem futuro. Exatamente por isso, e, talvez só por isso, as principais editoras brasileiras estão levando à mão de seus clientes textos de poetas populares travestidos de livros paradidáticos. (MONTEIRO, 2011, p.1).

Como poeta, Manoel Monteiro não cansou de ressaltar a escola como espaço do uso do cordel como instrumento de formação de leitores e da escola como espaço de valorização da

literatura popular. Com incentivador da leitura de poesia popular, consideramos o empenho do poeta importante para instigar a curiosidade e o gosto pela leitura dos folhetos cada vez mais, principalmente entre crianças e adolescentes.

Conforme Luyten (1983), a literatura de cordel impressa se desenvolveu expressivamente no Nordeste quando a imprensa passou ser usada em nosso país, e, “a grande vantagem da literatura de cordel sobre as outras expressões da literatura popular é que o próprio homem do povo imprime suas produções do jeito que ele as entende”. Essa é uma das características que Monteiro conseguiu manter, embora terceirizasse o trabalho gráfico, a distribuição dos folhetos sempre foi feita na cordelaria montada em sua casa (aberta para exposição).

Preservando os moldes tradicionais de impressão distribuiu por toda região do estado, preocupado em publicar folhetos de sua autoria e (re) publicando títulos de outros autores como Leandro Gomes de Barros. Como escritor que se preocupava em preservar os traços e as temáticas da literatura de folhetos destinadas ao público infantil, vemos Manoel Monteiro como um poeta que favorece, através de seus versos, o contato do leitor com o texto.

1.5 Um conto de fadas em diferentes narrativas: a prosa, o filme e o folheto

Nesta sessão, consta uma análise composta de dois quadros: o primeiro, os diálogos mais evidentes entre o conto *As doze princesas bailarinas*, recolhido pelos irmãos Grimm e a adaptação em cordel do poeta Manoel Monteiro intitulada *A dança das doze princesas*.

O conto *As doze princesas bailarinas* dos Irmãos Grimm¹, conta a história de um Rei que tinha doze filhas que, embora dormissem trancadas em seus quartos sempre pela manhã apareciam com seus sapatos gastos como se tivessem dançado por toda a noite. O Rei fez então que todos soubessem que, quem descobrisse o que acontecia todas as noites com as princesas herdaria sua coroa após sua morte e, quem não conseguisse cumprir morreria após três dias. Depois de muitas tentativas e muitas mortes apareceu um velho soldado que recebeu orientação de uma velha para que não bebesse a bebida que as princesas lhe oferecessem, e lhe entregou

¹ Após cem anos de nascida a Literatura Infantil por Charles Perrault, na Alemanha do século XVIII surgiram os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) – filólogos, folcloristas e estudiosos da mitologia germânica – que expandiram essa literatura pela Europa e pelas Américas, com o objetivo de pesquisar as invariantes linguísticas nas antigas narrativas, lendas e sagas. De acordo com o que relata Coelho (2012) os irmãos Grimm recolheram inúmeras narrativas maravilhosas registradas pela memória do povo e formaram uma coletânea conhecida em todo mundo, publicada entre 1812 e 1822, intitulada *Contos de Fadas para Crianças e Adultos*.

um manto que o tornava invisível. Seguindo o conselho da velha, o soldado seguiu as princesas por três noites e descobriu que elas dançavam num castelo onde havia doze príncipes. Ao revelar o mistério para o Rei, o soldado escolhe a princesa mais velha para se casar e se torna herdeiro da coroa, conforme havia sido prometido como recompensa.

Monteiro retoma o conto dos Irmãos Grimm e reconta em uma nova versão em cordel intitulada o intitula *A dança das 12 princesas – um cordel contando contos*. O folheto narra a história de um Rei que tinha doze lindas filhas a quem muito as protegia e vigiava. No entanto, apesar de toda vigilância, todas as noites as doze princesas saíam misteriosamente para dançar até gastar as solas de seus sapatos. Então, o Rei lança o desafio de quem descobrisse o mistério de como as princesas conseguiam escapar poderia casar-se com uma delas e herdar a coroa.

Dentre tantas tentativas frustradas por homens valentes, influentes e até filho de rei, surge da floresta um filho de bruxos, feio e fraco, do qual todos duvidavam que conseguisse descobrir e se candidata a resolver o mistério. Com a ajuda de sua mãe bruxa, e uma capa que o torna invisível, o bruxo feioso descobre que as princesas dançam no castelo de um Rei vizinho que oferecia festas perigosas e que tinha doze filhos príncipes. No desfecho do conto, em vez de escolher ser conselheiro e casar-se com a bela princesa como recompensa da revelação, o bruxo prefere voltar para floresta, pois não poderia casar sem amor.

Observaremos a partir de recortes textuais de ambas as versões quais elementos se assemelham ou diferenciam em relação a construção dos personagens, do enredo, bem como de que modo o autor contemporâneo retoma o texto em prosa, a linguagem utilizada, marcas da oralidade. O segundo, tecemos comentário à luz da Literatura Comparada dos elementos de de apreciação entre o referido conto dos Irmãos Grimm e sua adaptação fílmica pela Disney intitulada *Barbie em as 12 princesas bailarinas*.

As três narrativas em estudo se enquadram no gênero conto de fadas, com elementos do maravilhoso e construção do texto com objetos mágicos presentes na narrativa. Para facilitar nossa breve análise dos personagens, dispomos quadros comparativos entre a versão em prosa *As doze princesas bailarinas* dos Irmãos Grimm e o cordel *A dança das doze princesas: um cordel contando contos* de Manoel Monteiro e a mesma versão em prosa e o filme *Barbie em As 12 princesas bailarinas*, Disney 2006.

O enredo nasce de um mesmo dilema: adolescentes que transgrediram a ordem do pai para dançarem. Desse modo, tanto na versão em prosa quanto na versão em poesia, a temática se desenvolve a partir de dramas da fase de adolescência, diferente da maioria dos contos que são destinados ao público mais infantil.

Considerando que o poeta realiza alterações significativas no decorrer da narrativa, vejamos o seguinte quadro comparativo:

NA PROSA	NO CORDEL
<ul style="list-style-type: none"> • Desafio do Rei para descobrir o mistério em três dias • Manto • Doze princesas bailarinas • 12 príncipes • Velha • Rei • Soldado velho • Desfecho com o casamento do soldado com a princesa mais velha 	<ul style="list-style-type: none"> • Desafio descoberto na primeira noite • Capa Mágica • 12 princesas • 12 príncipes • Bruxa mãe • Rei • Bruxo filho • Desfecho com a recusa do bruxo filho de casar-se com uma das princesas

Lima, (2017)²

Por este esquema, notamos que a adaptação foi vertida em versos que mantêm situações e personagens equivalentes ao texto matriz, com ações e desafios correspondentes. Os elementos básicos para construção de um conto de fadas elencados por Sosa (1978), descritos anteriormente, foram preservados pelo cordelista, como a presença do maravilhoso, a função de cada personagem com dois polos de comportamento entre o bem e o mal e os acontecimentos que nele sucedem. A diferença consiste nos aspectos da cultura contemporânea que o poeta acrescenta à sua narrativa e a visão de mundo impressa pelas ações e conduta e caracterização dos personagens.

A obra de Monteiro apresenta o enredo de forma mais sucinta, optando por suprimir algumas cenas que considera menos importantes. Por exemplo, na estrofe 46 do folheto o bruxo afirma que apresentou “provas” de onde as princesas dançavam, esse é um dos fatos que o poeta condensa como a descrição do caminho percorrido pelas princesas até o outro castelo, o passo a passo da descoberta das provas que na versão dos Grimm dura três noites e a recolhida dos objetos trazidos para comprovação da saída das princesas, fatos estes que não constam na versão poética.

Essa forma de apresentar episódios da trama mais objetivamente sem desordena-los ou confundi-los é chamado de “história desembaraçada”. Processo aplicado por poetas ao adaptar

² Quadro faz parte do nosso trabalho de monografia em 2017, *Princesas que dançam: do conto de fadas clássico à adaptação em cordel*, pela Universidade Federal de Campina Grande.

histórias variadas, esse termo foi utilizado, em entrevista³ pelo poeta Silvino Pirauá, “desembaraçado é quando não tem muita complicação nos episódios, quando um não se confunde com o outro, divididos. Então se forma a história bonita”. (ABREU 2004, p. 212). O poeta se utiliza desse mecanismo através das supressões de aspectos secundários e alguns acréscimos que julgar necessários.

O desfecho das narrativas é claramente distinto, os Irmãos Grimms seguem um “final feliz” convencional com casamento e Monteiro resolve quebrar essa expectativa, vejamos:

Trecho:

– O rei perguntou ao soldado qual das filhas desejava escolher por esposa e ele respondeu:

– Já não sou muito jovem. Escolho a mais velha.

E os dois se casaram naquele mesmo dia, e o soldado foi declarado o herdeiro do trono.

(GRIM, 2011, p. 55)

Estrofe:

49 Para redimir-me do erro
Peça o cargo que quiser,
Escolha uma das PRINCESAS
Para ser tua mulher,
Irás ser meu Conselheiro,
Terás cartaz e dinheiro
“Né” isso que você quer?

50 Era, meu Rei, mas, agora
Vi que devo recusar,
Voltarei para a floresta
Onde encontrarei meu par
Por que casar sem amor
É como jardim sem flor
E noite sem ter luar.
(MONTEIRO, 2009, n.p.)

Nessa parte, o personagem bruxo desiste de se casar, embora a narrativa seja enfática em vários momentos que esse era seu maior desejo, quase como o objetivo da sua vida. Esse desfecho do cordel vai de encontro à maioria massiva dos contos de fadas em prosa, em que o final somente é feliz por se encerrar na união matrimonial de duas pessoas. A conclusão com a

³ Termo utilizado pelo poeta Silvino de Pirauá em entrevista a Mauro de Almeida, referenciado na obra de Abreu (2004), “desembaraçado é quando não tem muita complicação nos episódios, quando um não se confunde com o outro, divididos. Então se forma a história bonita.”

metáfora casar sem amor ‘é como jardim sem flor/e noite sem ter luar’, reforça o ensinamento de que o bruxo não concorda com casamentos por convenções materiais.

Em algumas narrativas em cordel acontece de os jovens viverem felizes após superar inúmeras dificuldades, talvez, Manoel Monteiro tenha criado esta cena para manter coerência com a personagem virtuosa que o bruxo mantém do início ao fim do folheto. O que não consideramos inovador é que a voz da princesa que está prestes a casar não aparece, logo, ela é rejeitada, embora saibamos que em outras cenas o pretendente não lhe agradava nem um pouco.

A questão do casamento também é tocada na versão em prosa, no entanto, os Irmãos Grimm são um tanto mais lógicos, de forma mais descritiva apresentam a escolha da princesa mais velha pelo futuro cônjuge mais velho, sem manifestação de sentimentalismo por parte dos envolvidos. A ideia de final feliz propagada pelos Irmãos Grimm, segundo Coelho (2012), é influenciada pelos ideais do Romantismo vigentes na época, e refletem como os contextos sociais, culturais e históricos interferem nas produções literárias. Por isso, o conto manifesta o pensamento de que o indivíduo se realiza através do amor, as aventuras sempre existem com o propósito de unir o Cavaleiro, depois de vencer os todos os contratempos impostos, à sua Amada.

Nessa parte, as normas sociais afloram e Monteiro acompanha o contexto de produção contemporâneo, em que se diminui, de certa forma, a exigência do matrimônio por escolha dos pais, passando a ser critério escolher como pretende manter uma união ou simplesmente não se casar. Esse costume significa que não é uma opção para as mulheres retratadas em ambas as narrativas escolher com quem casar-se ou recusar o casamento. No caso do cordel, o final continua dependendo da união de duas pessoas, no entanto, é um fato deixado em aberto porque o personagem afirma que persistirá por voltar à floresta onde “encontrará seu par”.

Esse desfecho nos leva ao moralismo das histórias que se destaca mais na versão poética do que na prosa. O folheto se expande enquanto portador de várias mensagens questionadoras sobre comportamentos, traços de personalidade das personagens e valores morais vigentes no contexto em que a história se passa. O poeta ensina, de forma geral, que os jovens precisam ter cuidado com o tipo de entretenimento de que participam, nem sempre as pessoas têm boas intenções ao oferecer bebidas nesses lugares, além disso, que as drogas são sinônimas de destruição. Por fim, na estrofe 50, última do folheto, reforça a ideia recorrente de que as virtudes valem mais do que a aparência e posição social.

A versão dos Irmãos Grimm também denuncia o uso de bebidas duvidosas oferecidas às princesas, “e quando qualquer uma das princesas tinha uma taça de vinho posta ao seu lado, o soldado a bebia inteirinha”, (GRIMM, 2011, p.54), da mesma forma, acreditamos que na

atualidade não existe nada que ameace mais a integridade dos jovens do que a facilidade com que tem acesso à drogas.

Conforme Sosa (1978), em qualquer espécie de conhecimento que se tente transmitir às crianças é comum estarem presentes os valores moralistas. De maneira disciplinar, a moral quase sempre irá aparecer no final, como se cada história se resumisse a um fim educativo e utilitário. O que não significa dizer que o cordel se torna enfadonho visto que, não se resume a preocupação exaustiva em somar algum juízo de valor, é agradável pela qualidade estética, tanto no ritmo sonoro quanto no desenrolar da trama.

A moral dos Irmãos Grimms não é explícita, sutilmente nos faz pensar sobre o perigo de se desobedecer às regras familiares, e que, por mais que se use de artimanhas para ocultar algo, mais cedo ou mais tarde esse segredo vem à tona. Acreditamos que essas cenas podem ser interpretadas de diferentes formas pelo leitor, esse tom moralizante conta com a participação do público na dedução dos ensinamentos presentes no conto em prosa.

Em relação à linguagem, percebemos que Monteiro soube aliar sua vivência da leitura dos contos de fadas à modernidade sem deixar de preservar as tradições nordestinas, como a utilização de um dialeto regional. A seleção de palavras que o autor faz mantém forte relação com a oralidade, porém, ele atualiza essas expressões, como a troca do tipo de festa antigo, para o atual como ‘rave’, o tipo de bebida para a cultural ‘cachaça. Ademais, trabalha a partir de ditados populares típicos também da nossa região: “E agindo como direi/ Trará peixe no canião” para explicar que ao seguir as intrusões dada pela bruxa mãe terá um resultado positivo; “comeu da banda ruim” que significa ter mal resultados.

O uso dessas sentenças ou palavras no cordel decorrem do contexto de produção, resultando em uma linguagem próxima do dia a dia e de fácil reconhecimento do leitor da região. A força dessa oralidade e o encantamento do texto em versos populares tornam-se mais intensos quando se faz a leitura em voz alta, esse efeito sonoro provoca uma identificação cultural nos leitores, afinal, quem mora no nordeste e não conhece os termos: “zambeta”, “Capengando”, “Mangação”, “Tá ferrado”, “tira gosto”, etc.

Outra característica considerável no folheto de Manoel Monteiro é o uso dos adjetivos, tendo papel importante na condução da história. Desse modo, observemos a construção das personagens mediante a listagem dos adjetivos utilizados pelo poeta. A começar pela apresentação das princesas:

02 O Rei tinha DOZE FILHAS

Doze princesinhas belas

Doze bocas de carmim,
Doze auroras, doze telas,
Doze estrelas luzidias,
Mas, o Rei e seus vigias
Não tiravam dos olhos delas.

03 Pela beleza da DOZE

Eram doze joias raras,
Doze cabelereiras loiras,
Doze faces muito claras,
Mas, tantos os protegiam,
Que poucos jovens podiam
Admirar suas caras.
(MONTEIRO, 2009,n.p.)

Uma primeira constatação é que essas duas estrofes são metáforas que remetem às características físicas das princesas, concentradas num aspecto um tanto angelical, acentuam a beleza das princesas com atributos de pureza percebidos em todas as doze princesas. Além disso, vemos uma padronização dessas características como se todas mantivessem o mesmo traço, de forma que prevalece o padrão europeu de traços físicos, pessoas de pele branca com características e linhas finas.

Essa descrição de delicadeza é esperado que permaneça e seja compatível com a personalidade das princesas, porém, mais adiante, o cordelista revela mudanças e mostra a outra “face” das princesas em que desprezam o bruxo por sua aparência:

34 Assim que as meninas viram

O moço desengonçado,
Postado a porta do quarto
Disseram assim: Tá ferrado!
É esse cara de sono
Que pretende ser o dono
De uma de nós? Coitado!

35 O grupo deu boa noite

Ao moço e se recolheu,
Depois, trouxe um copo
De vinho e lhe ofereceu,
Dizendo, beba, querido,
Ele já estava instruído
Fez que bebeu, não bebeu.

36 Depois outra trouxe mais

Vinho tinto e tira-gosto
Pedindo, beba meu bem,

Para ficar mais disposto,
E, quero te confessar
Que não deixei de notar
A beleza de teu rosto.
(MONTEIRO, 2009, n.p.)

Nesse momento, a atitude das princesas muda de aparentemente inofensivas para esnobes, autoconfiantes e astutas, expondo a natureza humana de desprezar relações com pessoas que não são do seu ciclo social. Exprime também o ambiente social no qual as personagens estão imersas, de valorização da beleza física e do prestígio. Se as princesas são vistas apenas por seus atributos corpóreos o que as impediria que seu olhar para o outro fosse moldado nesse sentido, lhe causando exacerbado sentimento de superioridade?

No conto em prosa, os adjetivos são mais restritos, a irmã mais velha é descrita como a “líder” a quem repetidas vezes chama a irmã mais nova de “boba” e “medrosa”. Esse fato configura outra diferença entre as versões, o poeta considera as princesas enquanto grupo, enquanto os Irmãos Grimms deixam se sobressair apenas a irmã mais nova e mais velha como atuantes, embora o número de princesas também seja doze.

O cenário familiar está representado em ambas as versões estudadas, e também são perceptíveis os adjetivos para cada uma delas. De um lado temos uma família disfuncional, formada por uma mãe e um filho, o pai é mencionado apenas uma vez, cabem à figura materna os atributos de “bruxinha feiosa”, “bruxa veterana” e “mamãe”. Ela é superprotetora, após todas as recomendações de como alcançar seus objetivos, o filho terá de afastar-se da mãe e fazer suas escolhas, a exemplo do que vimos anteriormente, quando recusa o casamento embora aquele fosse seu real desejo.

O poeta se diferencia do texto em que se inspirou por apresentar uma bruxa boa, os adjetivos em relação a ela denotam positivamente a experiência na produção de encantamentos e conhecimento de ervas e da natureza. Nos contos em geral, a bruxa quase sempre é a personificação do mal, então, no folheto, o autor não somente substitui a velha pela bruxa mas amplia a representação da bruxa por mantê-la aparentemente feia, porém de qualidades relevantes que existem com o objetivo de ajudar o seu filho, de certa forma, a figura de mãe sobrepõe a de feiticeira.

Por outro lado, temos a segunda família formada pelo pai e princesas, sem se fazer menção à mãe. O Rei é personagem importante nas duas obras, porém, o cordelista dá destaque à sua personalidade sempre o descrevendo como “pai ranzinza”, “ciumento”, velho “encucado”,

denotando um comportamento também protetor, no entanto, considerado excessivo pois suas atitudes fazem com que o ambiente deixe de ser “belo e doce”.

Por fim, temos a figura do herói que aparece nas duas narrativas evidenciando as diferenças das classes sociais a que as personagens pertencem, o velho soldado na versão em prosa que, ao chegar ao castelo, chegou “o rei lhe ordenou que lhe dessem vestimentas finas”, figura transformada por Manoel Monteiro em sua adaptação em bruxo, que, longe dos castelos “opulentos”, vivia nas profundezas da floresta. Mais do que estar em um lugar que socialmente não é seu, e o personagem tem total consciência desse fato, a narrativa destaca sua insistência em confrontar todas as pessoas ditas superiores a ele, no fim, expõe a fragilidade em confiar apenas nos seus atributos físicos e financeiros.

Semelhante à sua mãe, seria esperado que fosse retratado como mal, porém o autor inverte esse papel e o transforma na figura do bem. Percebemos que é uma das personagens que o autor constrói pelo uso de muitos adjetivos, conforme o fragmento:

19 Lá nos fundos da floresta
Onde pouca gente ia
Um bruxinha feiosa
E um bruxo feio vivia
Com um filho que, com certeza,
Dos jovens da redondeza
Era o **mais feio** que havia...

21 Tinha um olho semi-aberto
E o outro esbugalhado,
Gago, zambeta, corcunda,
O nariz muito **achatado,**
A cabeça um **troço enorme,**
Todo corpo **desconforme**
Tal um quadro **mal pintado.**

22 Andava trôpego e o hálito
Não era muito cheiroso,
Boca **troncha,** orelha **grande,**
Cabelo crespo e **seboso,**
Mas, aquela criatura,
A despeito da **feiúra**
Era **honesto** e **generoso.**

23 Era um desastre de feio
E um **docinho** de **bondade,**
Na floresta era querido
Por sua **docilidade,**
As moças gostavam dele

Mas para casar com ele
Não tinha a menor vontade.
(MONTEIRO, 2009, n.p. *grifos nossos*)

Todos os adjetivos atribuídos a sua aparência física, são apelativamente usados para acentuar sua “feiúra”. Essa descrição será contrastada com as expressões de sua virtuosa personalidade, uma vez definida sua conduta bondosa, permanece sem alterações até o fim da história. Mais uma vez o cordelista procura desconstruir a ideia recorrente de que tudo que é feio deve ser ruim ou mal.

Desse modo, percebemos que as duas versões da trama requerem habilidades bastante distintas para sua produção que contribuem para entendimento e apreciação dos leitores também de formas diferentes. Essas peculiaridades nos ajudam a considerar os contos de fadas como necessários ao despertar do encantamento pela palavra literária, sejamos adultos ou crianças. A versão *As doze princesas bailarinas* dos Irmãos Grimm são uma referência de como os contos de fadas são capazes de despertar a apreciação pelo universo multifacetado do maravilhoso. Nas palavras de Ana Maria Machado, escritora e especialista em literatura infantil, os contos de fadas se constituem um tesouro em que “cada um de nós tem direito a um quinhão dele. Ao contrário de um acervo material, neste caso quanto mais ele se divide mais cresce... Conhecer essas matrizes é importante para nos conhecermos”. (MACHADO, 2010, p. 13)

Ao contrário do que possam pensar, a versão recontada por Manoel Monteiro não é uma mera imitação do conto de fadas, o modo como o autor lida com a construção dos personagens por atualizar seus dilemas, mantendo ainda os recursos linguísticos e sonoros da poesia popular, garantem a autenticidade de sua obra. O poeta ofertou algo a mais à sua trama, nos trouxe novo frescor, soube unir conservação e invenção, ora mantendo seu rigor original ora se diluindo em subjetivações. Esses aspectos garantem uma leitura agradável além de nos alegrar e divertir com seus versos. Nesse processo, podemos dizer que o poeta teve pleno êxito em estimular nossa imaginação, em nos ensinar sobre a vida pela beleza da palavra.

Além disso, percebemos a preocupação do poeta contemporâneo em perpetuar uma forma de escrita utilizada por muitos poetas antes dele através das recontagens de velhos contos, de forma a classificarmos seu folheto *A dança das doze princesas: um cordel contando contos*, um exemplo atual do ciclo maravilhoso e cumpre sua significação social ao abordar temáticas inquietantes.

Estudando as alterações introduzidas nas narrativas percebemos que para recontar uma narrativa requer habilidades bastante distintas – seja em poesia ou imagem – para sua produção, que contribuirão para compreensão e apreciação dos leitores também de formas diferentes. As

adaptações são, excelentes instrumentos para manter viva e ativa a tradição considerada de valor, conforme define Feijó (2010, p.44), “a adaptação literária é um tipo especial de tradução que envolve seleção de conteúdo – pois resume o enredo – e adequação da linguagem para apresentar a obra escolhida ao jovens de um novo tempo”.

Assim, a tradição de recontagem se perpetua por meio da renovação da obra. A nova organização de uma obra é estudada pela Literatura Comparada que busca refletir sobre o funcionamento dos textos, que são revitalizados sem que perca suas características essenciais. Dentre os conceitos essenciais da análise comparativista está a intertextualidade que conforme Carvalhal (1986, p. 51), é um “termo cunhado por Júlia Kristeva em 1969. Designa o processo de produtividade do texto literário que se constrói como absorção ou transformação de outros textos.” Dessa forma, é compreensível que o filme *Barbie em as 12 princesas bailarinas* se configure pela presença efetiva do conto *As doze princesas bailarinas*, dos Irmãos Grimm.

Através do procedimento de adaptação, o filme mantém relação direta com o conto em prosa. Vejamos o quanto do enredo do texto “primeiro” os adaptadores do filme escolheram preservar:

NA PROSA	NO FILME
<ul style="list-style-type: none"> • Desafio do Rei para descobrir o mistério em três dias • Manto • Doze princesas bailarinas • 12 príncipes • Velha • Rei • Soldado velho • Desfecho com o casamento do soldado com a princesa mais velha 	<ul style="list-style-type: none"> • Desafio da Duquesa para descobrir a dança das princesas • Túnel mágico • 12 princesas • Duquesa • Comandante • Rei • Sapateiro • Macaco, papagaio e gata • Desfecho com casamento

(LIMA, 2019).

A compreensão do texto literário quando comparamos as duas narrativas, conduz a percepção que a relação que ambos mantêm é do filme, produzido em 2006, enquanto reescrita do texto de há séculos e recolhido pelos Irmãos Grimm. Dessa forma, o filme *Barbie em as 12 princesas bailarinas* passou por um processo de adaptação que o configura como absorção do conto *As doze princesas bailarinas*, dos Irmãos Grimm.

Pelo quadro comparativo acima, podemos perceber que os produtores Disney fazem alterações significativas mantendo as partes principais do enredo. Temos um desafio de descobrir onde as princesas dançam, no entanto, este é lançado pela Duquesa que, neste caso

exerce a função de bruxa. Os personagens são equivalentes em suas funções, porém, com uma divisão mais evidente entre o bem que são representados pelas princesas, o sapateiro, e o rei, e o mal, tendo as ações maléficas atuadas pela Duquesa e o Comandante.

Ao confrontarmos o conto com o filme, percebemos o talento do adaptador em produzir um texto com uma nova narrativa com linguagem acessível. Ambas as narrativas são para adolescentes, portanto, o final feliz não é obrigatório, porém, acreditamos que a adaptação filme preserva essa visão para não ofender os valores morais da época em que a obra é contextualizada, bem como para manter compatibilidade com outros filmes da Barbie com o discurso consagrado do “felizes para sempre”.

Por essas características, consideramos as três narrativas desse conto de fadas em questão, obras apropriadas a serem trabalhadas em sala de aula como incentivo à leitura literária, a partir de mecanismos fundamentais para o uso dessas adaptações de contos de fadas no contexto escolar, conforme serão descritos no capítulo II dessa pesquisa.

2 A LITERATURA DE CORDEL E O ENSINO

Neste capítulo traçamos algumas questões acerca da leitura literária na escola e como estão sendo realizadas intervenções e pesquisas no sentido de tornar o ensino de literatura mais apropriado à formação do leitor literário. Refletimos também o lugar dessa literatura nos documentos pertinentes (PCN e BNCC), e, por fim, apresentamos um panorama dos temas presentes na literatura de cordel que podem ser trabalhados em sala de aula.

2.1 Leitura literária na escola

O papel primordial da escola é habilitar os indivíduos à escrita e à leitura e formá-los enquanto cidadãos conscientes de sua atuação em sociedade. Dentre os benefícios da leitura, Zilberman (2009, p.24), destaca “a emancipação intelectual do indivíduo, capacidade de formar suas próprias opiniões, decidir seu destino e elevar-se espiritualmente”. No entanto, esse sentido beneficiário da leitura nem sempre é esclarecido para o aluno. Por isso, mesmo quando aprende a ler, não necessariamente o aluno torna-se leitor.

Por muito tempo, o ensino de literatura se resumia ao ensino da história literária, centrado na memorização de nomes de autores clássicos, de trechos de seus textos e na demarcação precisa da literatura através dos séculos. Para se reverter essa concepção de ensino como transmissão de saber e recolocar a literatura como prática em sala de aula, precisa-se “substituir a história literária pelo trabalho com o texto, não como objeto sagrado a explicar, mas como espaço de linguagem, cruzamento de discursos e saberes” (CHIAPPINI, 2005, p 209), sendo a expressão livre dos alunos acerca da sua experiência literária, o ponto de partida e de chegada.

A mecanização da tarefa de ensinar a ler tem levado o aluno a afastar-se cada dia mais da leitura. Nessa concepção de leitura, conforme nos alerta Zilberman (2009) o livro tornou-se inevitavelmente um produto, funcionando como um “depósito” de informações na sala de aula, degradado a um utilitarismo exacerbado. Essa visão do livro apenas como produto quando passa pelo sistema comercial, se converte numa fonte de renda para autores, editores e livreiros. Esses fatores resumem o livro a uma condição imediatista, conseqüentemente, descartável.

Para que a leitura literária não se torne um tormento para nossos jovens estudantes, Zilberman (2009, p. 30) destaca que é preciso entender que o real objetivo da leitura é de apropriação da realidade, bem como “o sentido do objeto ao qual se concretiza: a obra literária”.

Isso implica, num estudo da literatura que ultrapasse informações sobre autores e obras e se volte para o papel do leitor, através do qual os textos adquirem múltiplos sentidos.

De acordo com Zilberman (2009), o texto ficcional se constitui um modelo essencial de leitura escolar, pois se trata de uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, devido a sua estrutura ser marcada por vazios que requerem a intervenção do leitor, o qual preenche essas lacunas.

Nesse sentido, Aguiar (2011) defende a leitura literária como um movimento ativo do leitor sobre o texto. Segundo a pesquisadora, esses pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos se cruzam ao horizonte de expectativas do leitor que, completa esses espaços e constrói tonalidade de sentido dando assim, vazão à imaginação. Nesse processo portanto, “ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar seu leitor”. (AGUIAR, 2011, p. 242).

O trabalho de mediação entre cada ser humano e o mundo que o rodeia se dá quando, ao ter contato com determinada obra, esta não transmite apenas um saber, mas também se entrelaça com seu destinatário exigindo que se integre ao texto com sua participação ativa. (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Por essa linha de pensamento, é necessário que a escola/professores abrigue em diferentes formas de aproximação entre sujeitos e os livros, conforme propõe Aguiar (2011, p. 254):

A leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Quando ela faz sentido, está ganha a aposta. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as regras e se transporta para o mundo imaginário criado. Se ele resiste, fica fora da partida... essa consciência do brinquedo que a arte é leva-nos a experimentar o prazer de entrar em seu jogo.

Por esta explicação, confirma-se que o caráter lúdico da literatura contribui para que o leitor alcance sentidos para além do texto. Ao propor atividades que explorem esse caráter lúdico do texto literário, estaremos provocando a participação do leitor de modo a descobrir seu papel ativo no “jogo da leitura” a que a autora se refere.

Nesse sentido, levamos em conta a interferência de diferentes mediadores de leitura se queremos uma proposta pedagógica que estenda a capacidade leitora. Dentre estes, repensamos o papel do professor de língua portuguesa que, por essa nova perspectiva, “o docente deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos para atuar como mediador entre o conhecimento e o aluno”. (TINOCCO; STEPHANI, 2016, p. 97).

Os autores definem ainda que esse processo de mediação requer uma relação de interação entre professor e aluno, de modo a repensar os seus papéis, passando a vê-los como coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. A tarefa do professor é criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem. Por isso, os autores ainda falam que ser mediador implica ter uma relação aluno-professor, baseada na confiança, na colaboração de ambas as partes.

Esse conceito de mediação, defendido pelos autores, é baseado nas teorias de Vygostky, que defende uma abordagem interacionista, em que “no processo de ensino-aprendizagem, o professor mediador assessora/guia/auxilia o aluno no processo de compreensão leitora de um texto” (TINOCCO; STEPHANI, 2016, p. 105). Essa definição supõe que o professor, enquanto sujeito mais experiente, ofereça apoio ao aluno, menos experiente, sempre numa posição de interação.

Desse modo, o professor tem papel importante em propiciar ao aluno a convivência afetiva com o texto literário, no entanto, conforme Tinoco e Stephany (2016), o docente só pode auxiliar o aluno nesse processo se ele mesmo já tiver passado por ele. Isso implica na necessidade de o professor-mediador conhecer as teorias que fundamentam a experiência leitora e, principalmente, ser um leitor dedicado dessa literatura. É o texto literário que deflagra a experiência mais ampla da leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 36). Dessa maneira, cabe recuperar seu papel, o que significa repensar essa visão apenas historicista da obra literária, proporcionando uma descoberta do mundo, por um processo que favoreça a imaginação e a experiência individual.

Nos próximos tópicos, veremos o que está sendo feito nesse sentido, através de pesquisas e intervenções do Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, bem como quais temáticas da literatura de cordel são apropriadas para serem abordadas na sala de aula de modo a favorecer uma significativa experiência de leitura.

2.2 O cordel na escola

A literatura de cordel esteve ou ausente da sala de aula ou presente como representação meramente folclórica. Essa exclusão revela uma parte do preconceito vivido pela literatura popular por ser considerada um gênero de menor valor. Esse conflito, debatido por outros estudiosos já não tem tanta relevância, os folhetos chegam tanto à academia quanto à escola básica, buscando expor seu valor estético e riqueza de temática e jogos sonoros presentes nessa

produção literária que por vezes passaram despercebidos. De acordo com Farias (2014), em 1960, encontra-se a transcrição do folheto *O Pavão Misterioso* no livro *Literatura brasileira em curso*, Dirce Cortes (org.), o que nos faz acreditar que, desde essa década, já haviam registros de iniciativas de incluir a literatura de cordel em livros didáticos.

O Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, criado em 2004, possui desde sua fundação, a linha de pesquisa “Literatura e ensino” (houve uma modificação e atualmente recebe o título de “Literatura e formação de leitores”) que realiza pesquisas que giram em torno dos problemas relacionados ao ensino de literatura no ambiente escolar. Ao longo desses doze anos, foram defendidas oito dissertações voltadas para a literatura de cordel em diferentes espaços, com diversos títulos de folhetos. Apontaremos a seguir algumas reflexões sobre o procedimento utilizado pelas (os) pesquisadoras (os) que privilegiam uma metodologia mais dialógica no estudo dessas obras voltadas para o Ensino Fundamental. Visto ser o posicionamento diante do texto literário que adotamos nesta pesquisa, apresentamos três desses experimentos selecionados por ser voltados à literatura infantil.

A primeira dissertação sobre o tema foi defendida em 2008 por Janaína da Conceição Jerônimo Lira intitulada *Cordel na comunidade: formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento*. Os cordéis selecionados para leitura foram *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos; *A chegada de Lampião no Inferno*, de José Pacheco e *O Casamento da Raposa com o Timbu*, de Leandro Gomes de Barros. Diferentemente do espaço escolar, o experimento aconteceu num espaço cedido por uma Paróquia situada num bairro periférico da cidade de Campina Grande.

O grupo participante não tinha convivência com a literatura de cordel, conforme dado coletado em entrevista. Conforme a pesquisadora, a recepção mais significativa foi do folheto *Viagem a São Saruê*, com reações de riso, repetição de estrofes e expressavam a vontade de chegar ao lugar utópico descrito na narrativa. Segundo reflete a pesquisadora, “a presença do humor nos cordéis pode ser entendida como um mecanismo de incentivo para a realização da leitura literária, uma vez que a maioria das obras trabalhadas provocou um efeito de riso, um contentamento nos sujeitos implicados nesta pesquisa”. (LIRA, *apud* Pinheiro 2016, p. 150).

Em 2009, Fernanda Chaves Bezerra de Moura realizou numa escola pública municipal da cidade de Campina Grande a pesquisa denominada *Brincando com a bicharada: a leitura de folhetos no Ensino Fundamental I*. A autora recolheu diversas sextilhas isoladas que tematizavam os animais e usou como leitura numa turma de 4º ano, e ao final da experiência trabalhou os folhetos *A onça e o bode*, de José Costa Leite e *Gosto com desgosto: o casamento*

do sapo, de Leandro Gomes de Barros. Para delimitar o horizonte de expectativas dos alunos, antes da intervenção em sala de aula, houve uma etapa de sondagem com entrevista com a professora efetiva, verificação dos livros mais lidos pela turma e em conversas informais com os alunos participantes sobre suas preferências de leitura.

A metodologia utilizada pela pesquisadora se deu pela leitura oral com os alunos repetidas vezes. Das considerações finais da autora, destacamos sua atenção mais significativa sobre essa realização em voz alta dos poemas, “as leituras orais feitas pela turma, (de início, mais tímidas e com algumas dificuldades), os pedidos de bis para a leitura oral das estrofes mais apreciadas e a participação da turma acompanhando com palmas uma das crianças que criou coragem para cantar uma das sextilhas”. (MOURA, 2009, p. 114).

A pesquisa mais recente em literatura de cordel para o Ensino Fundamental foi defendida por Sandra de Queiroz Rangel, em 2018, e se intitula *Entre cigarras e formigas: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato no Ensino Fundamental I*. O experimento consistiu em atividades que trabalhassem quatro versões da fábula *A cigarra e a formiga*, desenvolvido numa turma de 5º ano, numa escola municipal localizada no município de São João do Cariri-PB. Foi efetuada a leitura da versão clássica do Esopo, *A cigarra e a formiga*; versão de La Fontaine; a de Monteiro Lobato, *A cigarra e as formigas*; e *A cigarra e a formiga*, adaptada pelo cordelista Manoel Monteiro.

A metodologia de ensino utilizada pela autora foi constituída de modo a pensar o aluno enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento, por requerer sua participação em atividades como: leitura oral das obras, diário de leitura, ilustrações livres, recortes e colagens e a leitura em voz alta dramatizada. Segundo a autora, o que fez com que sua experiência fosse realizada com êxito foi a própria construção dos textos marcados pela oralidade, além disso, as estratégias didáticas que “colocaram os alunos/leitores como elemento central na construção dos sentidos do texto”. (RANGEL, 2018, p. 131).

A apresentação dessas pesquisas concluídas em nosso programa os trouxe uma base sobre as práticas pedagógicas vivenciadas a partir do contato com a literatura de cordel seja em contextos da comunidade ou da escola. Observamos que todas as dissertações que comentamos passam por um ponto em comum o qual pretendemos manter também em nossa pesquisa: a preocupação em contribuir para a formação do leitor literário de forma a provocar uma mudança no seu horizonte de expectativas.

2.3 O Ensino de Literatura e a Base Nacional Comum Curricular

Além da prática de professores/pesquisadores que realizaram experiências indispensáveis com folhetos de cordel, os documentos referenciais têm contribuído para que obras da literatura popular sejam escolhidas como leitura proveitosa na escola. Ao longo da Educação Básica, foram seguidos documentos normativos que asseguram as políticas educacionais para formação nas escolas, dentre esses estão vigentes os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Farias (2014), na segunda metade da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) começaram a discutir o desenvolvimento de uma abordagem de estudo da linguagem que procurava incluir gêneros orais e escritos, citando os contos, histórias populares, orais e escritas, e a literatura de cordel. Entre as estratégias didáticas de leitura os PCN apontam e que consideramos de proveito se chama *Leitura Colaborativa* em que o professor lê o texto com a classe e durante a leitura, questiona os vestígios linguísticos presentes no texto e como tais atribuem diversos sentidos possíveis.

A partir de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser o documento parametrizador de prescrição do processo de educação e formação currículo das escolas de ensino básico do Brasil. Trata-se de um sistema que define o conhecimento a partir de competências e habilidades consideradas essenciais a serem adquiridas pelos alunos progressivamente ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Na parte referente ao ensino de Língua Portuguesa, o documento adota categorias de atuação relacionadas às práticas situadas de linguagem: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

Esses campos de atuação têm por função orientar a escolha dos gêneros e práticas que se consideram adequados para cada um deles. Em relação ao Ensino Fundamental, séries iniciais de interesse desta pesquisa, o campo artístico-literário se baseia em conceitos já definidos pelos PCNs, em que o texto assume um espaço central do ensino sendo relacionado ao seu contexto de produção. Essa divisão por campos de atuação tem uma função didática de “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.” (BNCC, 2017, p.83). No campo artístico-literário, envolvem conhecimento de gêneros narrativos e poéticos. Elementos da narrativa como espaço, tempo, personagens, polaridade de vozes de um texto em prosa podem ser explorados a cada ano da escola. Quanto à poesia, pode-se levar em conta “os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética constituída de

processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BNCC, 2017, p. 136).

Vejam como se organiza o campo artístico-literário a partir dos recortes a seguir:

Figura 1- Quadro práticas de linguagem

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. <p>Para que a experiência da literatura - e da arte em geral - possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>	
Leitura	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</p> <p>Apreciação e réplica</p>

Fonte: (BNCC, 2017, p.154)

Conforme o trecho acima, as práticas de linguagem relacionadas ao campo artístico-literário têm por objetivo a formação de um leitor para além dos sentidos do texto, que “também seja capaz de fruí-los”, a partir do contato com as manifestações artísticas em geral. Essa concepção do “leitor-fruidor” trata-se de “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura”. (BNCC, 2017, p. 136). Em outras palavras, promover uma formação que seja capaz de desenvolver gradativamente a autonomia dos alunos, de modos a serem aptos a realizar práticas como, por exemplo, a tecer uma crítica e atribuir significado a

respeito do que foi lido. A ponto de construir certa liberdade diante do texto literário em que, conforme o último parágrafo do recorte, “desenvolve critérios de escolha e preferências”.

Para tanto, vejamos as habilidades que envolvem o campo artístico literário:

Figura 2 –Habilidades do campo literário

HABILIDADES
<p>A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.</p> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p> <p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.</p>
<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, <i>saraus</i>, <i>slams</i>, canais de <i>booktubers</i>, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, fanzines, <i>e-zines</i>, fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>

Fonte: (BNCC, 2017, p. 155)

No primeiro parágrafo do trecho acima, o documento traz por elemento de formação desse leitor-fruidor, a vivência com as mais diversas obras visando uma apreciação estética,

“diferentes gêneros, autores e autoras” e, assim como o PCN apresenta uma visão do texto literário enquanto prática social, por buscar contexto social e histórico de sua produção. Além disso, vemos que as propostas se voltam para as práticas orais como preocupação curricular de explorar a seleção do que “ler/ouvir/assistir”, em que envolve a recepção do texto literário através de “rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, leituras dramáticas”, entre outros.

Sobre a outra parte do campo artístico literário que apresenta a tradição oral como requisito para a formação do leitor-fruidor, o documento coloca:

Figura 3 – Práticas de linguagem e habilidades

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Oralidade	Produção de textos orais Oralização
HABILIDADES	
<p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, <u>literatura infanto-juvenil</u>, – <u>contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita</u>, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <u>audiobooks</u> de textos literários diversos ou de <u>podcasts</u> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e <u>ler e/ou declamar poemas</u> diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, <u>como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais</u>, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>	

Fonte: (BNCC, 2017, p. 159)

Conforme os recortes acima, percebemos que a BNCC recomenda para os anos finais do Ensino Fundamental a prática da oralização, indicando práticas de linguagem como “ler em voz alta”, “contar/recontar” histórias da tradição oral e escrita. Essa proposta envolve o uso da oralidade como recurso da língua falada através dos gêneros populares como “causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamentos,”, dentre outros; a observação dos recursos estéticos se dará pela preocupação em seguir “o ritmo, a entonação, o emprego das pausas e prolongamentos” no momento da oralização. Assim, essas condições de exploração da obra literária contribuem para “refletir sobre a riqueza dos elementos linguísticos e estéticos que a compõem, nos permitindo, através da linguagem, construir sentidos, imaginar, fugir do real e obter prazer”. (PEIXOTO, 2018, p. 111).

Diante do exposto, reconhecemos que esses documentos parâmetros desempenham um papel fundamental ao abordar as aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver ao longo de sua trajetória educativa e em recomendar as habilidades e práticas de ensino para que este plano se concretize. Longe de ser um receituário, cabe às escolas e seus membros componentes levarem em conta o contexto social, cultural e econômico em que está situada, para que essas possibilidades sejam adaptadas aos interesses e necessidade dos estudantes. Além disso, a fim de que esse sistema educacional que a BNCC defende atue de forma significativa, depende de outras políticas públicas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que é responsável pela formação dos acervos de livros que direcionados as etapas de educação básica do país e, que nos faz refletir sobre como estes projetos têm investido na difusão da literatura de cordel.

De acordo com Lima e Alves (2015)⁴, o PNBE tem possibilitado que produções literárias procedentes dos folhetos tradicionais cheguem à escola, muitas vezes, em formato de livros e direcionadas a um público específico. A pesquisa documental dos autores registrou dos anos 2008 a 2011, 19 obras de literatura de cordel presentes nos acervos pesquisados direcionadas ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme o relatório citado, quanto às obras indicadas para o Ensino Fundamental há primazia de adaptações de textos consagrados transposto para a literatura de cordel. encontra-se nos acervos do PNBE da edição de 2008, o livro *Lampião & Lancelote* (2006), e de autoria de Fernando Vileta, a obra trata-se da recontagem de trechos e temáticas das novelas de cavalaria,

⁴ Relatório de PIBIC de 2015, *A literatura de cordel nos acervos do PNBE – 2008-2011*, ainda não publicado.

herança europeia. Inspirado na modalidade artística da peleja, os pesquisadores identificaram o título *A peleja do violeiro Magrilim com a famosa princesa Jezebel* (2008), de Fábio Sombra, em que configura diversas formas dos tradicionais desafios entre cantadores. A obra inglesa de Shakespeare ganha adaptação por Arievaldo Viana em *A ambição de Macbeth e a ambição feminina* (2008), por um processo de recontagem de narrativas em cordel.

Para o Ensino Médio, Lima e Alves (2015) relatam o destino de duas antologias das quais compõem uma série da coleção Cordel da editora Hedra, e chegam ao acervo PNBE 2009, sendo a primeira *Cordel: Minelvino Francisco Silva* (2000), contendo dez poemas das mais variadas temáticas: o tema amoroso com *A flecha do cupido trespassou dois corações*; o tema de castigos e exemplos com *O preguiçoso que virou cachorro a fim de não trabalhar*; o tema místico e de encantamento com *O filho de João Acaba-mundo e o dragão do reino encantado*; o tema da religiosidade católica com *Aparição de Nossa Senhora das Dores e a Santa Cruz do Monte Santo*; relacionado a tema filosófico com *A marreta da morte é tão pesada que a pedreira da vida não aguenta*; de caráter de acontecimento ou reportagem com *Libertação dos reféns americanos do cativo do Irã*; o tema de valentia com *O encontro de Joaquim Pistoleiro com Manoel Quebra Costela*; o teor moralista com *O resultado da mulher falsa ao marido*; por fim, o conteúdo histórico com *História de Antônio Conselheiro e a guerra de Canudos*.

Ainda conforme os autores, a segunda antologia consta uma coletânea com cinco folhetos de um dos maiores nomes da cultura popular nordestina, o poeta cearense Patativa do Assaré. Reúne por adaptação do conto árabe o folheto história de *Aladim e a lâmpada maravilhosa*; por figuras da renovação da Igreja Católica traz o folheto *O Padre Henrique e o dragão da Maldade*; dois folhetos tratam da temática social e geográfica com *ABC do Nordeste flagelado* e *Emigração e as consequências*; por último, inclui uma proposta de fábula com *Brosogó, Militão e o Diabo*.

Ainda de acordo com Alves e Lima (2015), a partir de 2010 o acervo do PNBE passou a designar obras para o público EJA e, conforme relatório dos autores, consta na seleção do programa uma antologia poética organizada por Marco Aurélio Fernandes Farias com obras do poeta Costa Senna intitulada *Caminhos diversos sob os signos do cordel* (2008). Dos 18 poemas reunidos na antologia, predomina a diversidade temática que contempla a saudade da terra de origem por parte do poeta, o Ceará, com três poemas intitulados *Lembrando o país Caboclo*, *Sem-terra* e *Nas quebradas do Sertão*. Somada à temática de louvação à mulher traz os poemas *Menina, moça, mulher, A puta e o poeta* e *O sublime presente*. Também conta poemas de duplo sentido como *A arapuca feminista* e *É pinto nesta eleição*. Para o viés da crítica social, a

coletânea exibe os títulos *A paranoia da Praça da Sé*, *Tome cinco camarada* e *Fim da ambição*. *A parábola do Semeador* e a *Carta de Jesus Cristo* são os dois últimos poemas da antologia que se encerra com a tendência religiosa expressa nos escritos do poeta cearense.

Diante de tais sugestões, as alternativas que se tornam possíveis a partir desses títulos destinados às bibliotecas das escolas nos chama atenção a pluralidade temática, além disso, consideramos importante que autores do cânone da literatura de cordel estejam presentes nessa seleção como Silvino Pirauá e Patativa do Assaré. Apesar do novo grupo de poetas da literatura de cordel que se estabelece na contemporaneidade “também se faz importante que o aluno seja apresentado aos poetas que foram importantes ao processo de constituição da forma do folheto e que dedicaram sua vida à produção, à venda e à divulgação de suas obras”. (LIMA; ALVES, 2015, p. 17).

2.4 Possibilidades de abordagem temática em sala de aula

No âmbito da literatura de cordel contemporânea, os contos de fadas ganham evidência pelo número notável de adaptações. Essas narrativas poéticas cabem no que discutimos anteriormente como o chamado ciclo do maravilhoso, que se aproxima especialmente da literatura infantil brasileira. Por este motivo, os folhetos que chegam à escola mantêm características que também são encontradas na poesia para crianças.

Desse modo, pensando na literatura de cordel enquanto objeto de ensino, Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro descrevem em seu livro *Cordel no cotidiano escolar* algumas temáticas presentes nos folhetos e que são adequadas para o trabalho em sala de aula. Retomamos algumas sugestões que consideramos fundamentais para a convivência com as manifestações da cultura popular e de que modo indicam uma metodologia que privilegie a experiência literária e a aproximação afetiva do leitor com o texto.

Como vimos anteriormente, em todas as épocas de produção, os poetas populares seguiram a tendência de recriar além das histórias infantis, também obras tradicionais do “cânone”. Conforme Marinho e Pinheiro (2012), este viés vêm ganhando força desde o início do século XXI. Nesse sentido, é preciso pensar métodos de abordagem desse texto em sala de aula que possibilite:

Ler o original e a recriação do poeta e procurar discutir questões como: em que aspectos as narrativas se encontram? Em que se distanciam? O poeta popular optou por uma mera transcrição da obra ou enfatizou certos aspectos e deixou outros de sombra? Que efeitos essa opção pode ter? (MARINHO ;PINHEIRO, 2012, p. 117)

Em outras palavras, a orientação dos estudiosos é que ao levar mais de uma versão de uma obra para sala de aula, devemos confrontá-las de modo que gere uma percepção dos diálogos existentes de uma versão para outra. De certa forma, quando o poeta reconta uma narrativa deixará marcas da cultura popular e da sua visão de mundo diante da história. Por isso, uma adaptação não deve servir de substituição da obra tradicional, pois “o leitor tem o direito de ter acesso às obras clássicas”. (MARINHO ; PINHEIRO, 2012).

Por esta abordagem comparativa das obras, a preocupação primária deve ser a formação de leitores a partir de adaptações e recriações em versos. Esse contato com a obra que inspirou o poeta a produzir uma versão versejada evita o erro de transformar a literatura de cordel que alcança a sala de aula em simplificador ou em pretexto para facilitar a apresentação de textos de maior erudição para um público que teve pouco ou ainda nenhuma experiência com a leitura de folhetos.

De acordo com Pinheiro e Marinho (2012), os pais, alunos e professores precisam tomar conhecimento do vasto material existente em cordel que podem interessar às crianças e jovens leitores. Os autores apresentam uma série de características desses folhetos que podem despertar o interesse de crianças pela leitura. A começar pela presença dos animais, no cordel, as histórias retomam um tempo conhecido como “no tempo em que os bichos falavam”. Para os autores, além de fugir da tendência moralista das fábulas, esse tipo de folheto explora de forma humorada aspectos do comportamento humano representada nas ações dos animais.

As histórias permeadas por espertezas e malandragens de personagens conhecidos no nordeste, como João Grilo que recebeu versões dos poetas João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde. Além deste, as figuras de Pedro Malasartes e Cancão de Fogo comparecem em diversos folhetos, famosas por sempre pregarem peças para se safar das situações complicadas, sempre expondo os ricos e de atitudes injustas. Dessa forma, a leitura dessas obras proporciona a sensibilidade por meio dessas personagens embora pobres dotados de astúcia em oposição ao poder dos ricos.

Segundo Pinheiro e Marinho (2012), outro material em cordel que pode ser dirigido às crianças são sobre viagens fabulosas⁵. Esse tipo de folheto explora a linguagem metafórica para falar de lugares ideais, onde todos os desejos humanos podem se realizar. A partir da leitura

⁵ Alguns títulos com essa temática por Marinho e Pinheiro (2012): *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos; *Uma viagem ao céu*, de Leandro Gomes de Barros; *Viagem à Santa Vontade* de Maria Godelivie. Na poesia lírica essa temática também é recorrente como no poema *Vou-me embora para Pasárgada*, de Manuel Bandeira.

desses cordéis com crianças, pode-se gerar discussões além do que as estrofes descrevem do espaço, pode levar esses leitores a pensar sobre o que está por trás desses desejos de chegar a um lugar utópico, como condições sociais e estruturais da realidade que vivemos.

Para os autores, o trabalho em sala de aula com tais folhetos pode favorecer uma vivência com a expressão poética popular. Conforme sugerem, é importante realizar a leitura integral de mais de um folheto sobre a mesma temática em sala de aula, pode gerar discussões comparativas sobre o modo como cada poeta retrata seus personagens, se há aproximações e/ou distanciamentos, além de gerar discussões que perpassam a obra, como condição econômica, o lugar da mulher na sociedade, entre outras reflexões.

A proximidade da literatura de cordel com as canções populares também podem incentivar a leitura prazerosa. Esse fato se torna possível, de acordo com Pinheiro e Marinho (2012), pela riqueza linguística desses cordeis que, além das rimas, possui recursos sonoros que facilitam a musicalização desses poemas. Com tais opções, abre-se um trabalho de apreciação de poemas musicalizados pelos próprios poetas, com poemas e canções gravadas por artistas, gêneros populares como a cantoria são acessíveis ao público e, que podem ser proveitosos para saber em sala de aula o parentesco entre o cordel e a canção.

Outra temática que merece espaço na sala de aula são os folhetos com a presença do humor⁶. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), muitos dos episódios engraçados que os folhetos carregam são usados para chamar a atenção do leitor ou ouvinte, sendo o humor a marca da literatura de cordel. Esses cordéis que retratam suas questões em tom de brincadeira “podem ser a porta de entrada do leitor que ainda não conhece a literatura de cordel. O procedimento aqui também deve pautar-se pela leitura oral - às vezes dialogada, visando envolvimento da turma”. (MARINHO ; PINHEIRO, 2012, p. 106.)

Por fim, os autores consideram a possibilidade de cultivar o interesse pela leitura através de folhetos que retratam personalidades que se destacaram em determinada época. Tais narrativas relatam ficcionalmente acontecimentos, ações, vida e morte de figuras reais que de alguma forma se tornaram conhecidas historicamente, como Lampião, Maria Bonita, Getúlio Vargas, entre outros. Tais pessoas podem ser tratadas como heróis pelo poetas, a partir de uma perspectiva popular e, na sala de aula pode servir de motivação para que os leitores busquem conhecer fatos que ocorreram no Brasil. Como indicação relevante, Marinho e Pinheiro (idem) orientam que professores evitem transformar o folheto em mero conteúdo jornalístico e chamem

⁶ Para Marinho e Pinheiro (2012), alguns cordeis são “clássicos” desse viés: *A muié qui mais amei*, de Patativa do Assaré, *O cego no cinema*, de José Soares e *O cego namorado*, de Marcelo Soares. Ainda produções atuais de Maria Godelivie como *O amor no escuro* ou *O cego e a dama da noite*.

a atenção para “como o poeta se posiciona diante da história, tendo sempre em vista do caráter ficcional desta produção”.

Para Marinho e Pinheiro (2012, p.125), a atitude do professor frente ao texto literário é fundamental, portanto, deve partir do professor a relação afetuosa, com o texto, essa postura pressupõe “uma atitude humilde, receptiva diante da cultura popular para poder apreender-lhe os sentidos e não interpretá-lo de modo redutor.”

Outro estudioso que considera um pressuposto relevante à experiência enquanto leitor do professor é Bragatto Filho (1995), que afirma que o professor deve se posicionar em favor do texto literário na conquista e formação do leitor e conseguir criar um ambiente propício para que o aluno se sinta a vontade e crie uma relação de afetividade com o livro. Para isso, o autor defende que o primeiro passo é que o professor *goste de ler*. Demonstrar prazer e entusiasmo nos momentos de leitura, talvez funcione como incentivo para os alunos.

A formação do gosto pela poesia popular se dá pelo encontro desta com a cultura da qual se origina e é capaz de representar em seus versos somada às experiências e vivências dos seus leitores. No processo de ensino, “deve-se recolher dos próprios alunos relatos de vivências, experiências deles conhecidas, e, ao mesmo tempo partir das obras – os folhetos- e penetrar nas questões ali apresentadas. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 126). Ainda conforme os autores, qualquer metodologia que se utilize da literatura de cordel como mera fonte de informação, “esvazia o objeto estético”, a reduz enquanto arte capaz de expressar valores culturais, ignora sua riqueza linguística e temática.

Justamente por este valor linguístico, a forma mais agradável para apreciar a poesia em sala de aula é a brincadeira com a linguagem, os jogos sonoros, o humor, a dimensão lúdica, lembrando que esses fatores serão somados às vivências de mundo que o aluno poderá projetar nas leituras que aprecia. Desse modo, essa concepção de ensino de literatura que reconhece e valoriza os modos de ler do aluno, constitui uma das dificuldades neste processo de formação de leitores, visto que, conforme Pinheiro (2016), a tendência de utilizar o método da aula expositiva com informações históricas sobre a literatura de cordel, ou apenas expor sua visão a respeito do que foi lido, deixa de lado uma experiência mais reflexiva. Existe uma necessidade de mudança na metodologia de ensino, de modo que “o texto literário seja [é] o ponto de partida e de chegada”. (PINHEIRO, 2016, p. 147-148).

Por essas sugestões de abordagens da literatura de folhetos em sala de aula, observamos que por sua variedade temática, ritmo e narrativas aconchegantes que despertam o interesse do leitor, é possível que essa literatura esteja presente em sala de aula de modo a formar o leitor literário. Como vimos, a abordagem por tema é uma das possibilidades metodológicas, além do trabalho com personalidades

conhecidas; na nossa pesquisa, escolhemos uma abordagem comparativista do texto literário no contexto escolar. No próximo capítulo, veremos em etapas o desenvolvimento do planejamento, execução do plano de ações, seguido da análise dos dados obtidos.

3 A RECEPÇÃO DE TRÊS VERSÕES DE UMA MESMA NARRATIVA

Neste capítulo, apresentamos a intervenção didática proposta por esta pesquisa, divididas em dois momentos, a primeira parte de observação e a segunda do processo de leituras em sala de aula examinando os efeitos das atividades desenvolvidas sobre os alunos colaboradores.

3.1 Apresentação da pesquisa

O experimento em sala de aula para obtenção de dados de nossa pesquisa realizou-se entre os meses de abril a agosto de 2018, na escola Municipal de Ensino Fundamental Margarida Almeida dos Santos, localizada no distrito chamado Lagoa do Mato da cidade de Remígio -PB. A escola conta com quatro salas de aula, onde funciona turmas de 6^o a 9^a ano do Ensino Fundamental. Recentemente implantou-se o programa Escola Integral⁷, em que os alunos permanecem na escola no turno matutino e vespertino.

O sistema organizacional ainda está em processo de adaptação e conta com a frequência de alunos que moram próximo da escola, na comunidade em que se encontra. Dessa forma, conforme relato dos estudantes, alguns são novatos na instituição, vindo das demais escolas espalhadas no centro da cidade.

De forma geral, o espaço físico da escola é agradável, com um pátio amplo, com alguns bancos de alvenaria e plantas distribuídas nos corredores. O pátio da escola (figura 04) e corredores são ocupados pelos alunos em horário de lanche e intervalos; outros momentos que exigem espaço mais amplo, como as aulas práticas de Educação Física por exemplo, é utilizado uma quadra separada da escola, onde os alunos se deslocam caminhando para o espaço. Os ambientes com menor espaço são a sala dos professores, a sala da direção e a biblioteca escolar.

⁷ O programa de Escola Cidadã Integral entrou em vigor no ano de 2018, implantado pelo Governo do Estado da Paraíba. Os alunos permanecem na escola em horário estendido, além das disciplinas regulamentadas pela Base Nacional Comum Curricular, tem uma parte do conteúdo que se chama Base Diversificada, composta por atividades de monitoria e disciplinas eletivas.

Figura 4 – Pátio Escolar



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 5 – Corredores da escola



Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos perceber pelas imagens 04 e 05 acima, a escola possui estrutura com dimensões que a deixam agradável, por ser ampla e ventilada; o corredor que dá acesso às salas torna-se cativante pela presença de plantas; além de disponibilizar vários assentos. Porém, o uso coletivo dessas áreas impossibilita que os ocupemos para atividades de leitura no pátio sem que atrapalhe a circulação dos alunos de outras turmas.

A metodologia adotada para alcançar os objetivos desta pesquisa foram estratégias que se configuram enquanto pesquisa-ação. Esse tipo de investigação é definida por Caleffe e Moreira (2006, p. 89) como “uma pequena intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dessas intervenções”. Por isso, nosso processo investigativo passou pela etapa de observação, que se deu início no mês de março, nas primeiras semanas do ano letivo; a intervenção didática em si com o plano de ação baseado nos dados da etapa anterior e, por fim, a análise dos dados a partir das reflexões acerca do projeto desenvolvido.

A turma de 6º ano em que atuamos, contava com a presença de 35 alunos. As atividades propostas tiveram como foco o contato com três versões de uma mesma narrativa, em linguagens distintas (prosa-imagem-poesia). Assim, foi tomado como objeto de estudo, seguindo a ordem de publicação respectivamente, *As doze princesas bailarinas*, conto recolhido pelos Irmãos Grimm (2005); *Barbie e as doze princesas bailarinas*, filme produzido pela Disney (2006); *A dança das doze princesas: um cordel contando contos*, folheto adaptado por Manoel Monteiro (2009). Quanto ao cordel, escolhemos por dividir sua leitura em três momentos, visto ser uma obra extensa, fizemos a seleção de estrofes de modo a sintetizar sem comprometer o enredo. De forma que, usamos um material xerocopiado nos dois primeiros momentos de leitura e os três encontros dedicados a narrativa em cordel, disponibilizamos o folheto para que tivessem acesso ao texto completo.

A experiência ocorreu seguindo a programação do horário existente, quando em duas aulas de 40 minutos cada, a primeira era nosso espaço de intervenção, que duravam 50 minutos ou menos em média; em seguida, era dado sequência e a aula era assumida pela professora permanente, em função da exigência de cumprimento do conteúdo pré-definido. Das sete aulas que contemplavam nosso plano de ação elaborado (Cf. Apêndice A), foram concluídos seis encontros devido a condições de espaço e comportamento que surgiram no contexto do experimento e que serão esclarecidas mais adiante.

Como parte do processo da coleta de dados, passamos pela etapa de observação com presença nas aulas, em que assistimos a aula da professora titular por uma semana e comparecemos a eventos de exposição de amostra pedagógica e de exibição de trabalhos com

leitura realizados na escola e exibidos em praça pública com o objetivo de interagir com a comunidade.

Realizado nos meses de março e abril do ano de 2018, esse período de sondagem contou também com duas visitas à biblioteca, enquanto esta ainda funcionava aberta e, em seguida não tivemos mais acesso por se manter fechada até o fim de nossa intervenção. Além disso, consideramos importante levar em conta conversas informais em horários de intervalo com funcionários e alunos, e a aplicação de um questionário de sondagem (Cf. Apêndice B) sobre os hábitos de leitura dos alunos participantes. Além disso, solicitamos que a professora respondesse um questionário (Cf. Apêndice C) sobre sua formação, hábitos de leitura e perspectivas quanto ao ensino de literatura.

Além disso, utilizamos um diário de pesquisa em que anotamos comentários do que observamos e informações que consideramos importantes em dados momentos da observação e intervenção, registrado a cada dia que comparecemos à escola. Também coletamos dados das aulas e momentos de leitura com gravação em áudios, bem como por fotografias.

3.2 Observação e diagnóstico

Ao iniciar a etapa de observação⁸ mencionada anteriormente, a professora nos apresentou à turma enquanto pesquisadora; fizemos uma breve explanação do nosso projeto e passamos duas semanas assistindo às aulas, num total de oito aulas. Nesse momento, pedimos aos colaboradores a assinatura por seus pais ou responsável de um termo de autorização (Cf. Apêndice D) consentindo sua participação e divulgação dos dados obtidos através das atividades desenvolvidas.

As duas primeiras aulas observadas foram o encerramento do trabalho com o gênero histórias em quadrinhos que estava em andamento, a professora revisou a estrutura do gênero e corrigiu a atividade respondida em casa sobre outro assunto. A aula seguinte, que seria a culminância sobre quadrinhos, a professora frisou os elementos textuais que seriam necessários para a produção de uma história do mesmo gênero num momento posterior. Em seguida, distribuiu revistas em quadrinhos para que os alunos escolhessem e lessem. Nesse momento, percebemos que a leitura silenciosa foi uma dinâmica difícil de funcionar, visto que os alunos

⁸ O conhecimento do livro didático também fez parte dessa etapa de observação. O livro didático adotado para o 6º ano foi *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem* das autoras Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart; não encontramos nenhuma atividade no material que trabalhasse o gênero conto de fadas nem folhetos de cordel.

ficaram dispersos e perderam a atenção com conversas paralelas. Para o encerramento, a professora pediu que quem quisesse poderia comentar quais dos aspectos da estrutura identificaram na revista que leram que foram revisados na aula anterior (divisão em quadros, tipos de balões, falas e etc.)

A aula seguinte, começou com a explicação de um novo projeto em que a escola se envolveu por exigência da Secretaria de Educação da cidade, intitulado *Ilhas de Leitura*, que consistia na exposição de momentos literários nas diversas praças da cidade, cada ponto com um gênero diferente. O 6º ano ficou responsável por pensar uma apresentação de poemas em um desses locais. Para introdução do gênero, a professora utilizou o poema “Convite” de José Paulo Paes, transcrevendo-o no quadro e lendo para os alunos. A professora usou o poema com o sentido do título já diz, um chamamento para que se sentissem motivados a participar do projeto em andamento.

Os alunos foram levados para biblioteca para escolher livros de poesia que servissem de seleção para exposição, sendo deixados bem à vontade pela professora. Nesse instante, independente do gênero, eles se envolveram em pegar, folhear e prestaram atenção nas figuras dos livros que encontraram. Pelo que vimos alguns alunos não sabiam reconhecer o que era um poema ao visualizá-lo, alguns sempre nos perguntavam se aquele que segurava em mãos era um livro de poema. A biblioteca da escola é um espaço pequeno, nesse caso por exemplo, os alunos entravam em grupos se dividindo para transitarem no local. A sala guarda além do pequeno acervo de livros, alguns jogos de matemática e mapas distribuídos em estantes, possui também um tapete estendido, acreditamos ter por função que os alunos leiam confortavelmente.

O que notamos em relação à biblioteca é que, além de conter um acervo reduzido de obras, falta um funcionário responsável por organizar e emprestar livros, sendo este fato a justificativa de estar sempre fechada, segundo explicação da diretora. Dessa forma, impossibilitados de pegar livros emprestados, a biblioteca era utilizada apenas para consulta e em momentos como este proporcionado pela professora da turma, que por escolha, decidiu assumir o controle do funcionamento. Sem dúvida, é uma condição que limita o contato direto com os livros disponíveis, e que assumir tal responsabilidade foge da função da professora e da diretora, conforme acentua Pinheiro (2018) sobre as condições necessárias à sala de aula:

Mas há outras condições que fogem a sua [do professor] alçada. São condições que ele pode e deve cobrar da instituição a que está ligado. É a vez da escola dar a sua contribuição. O uso da biblioteca, por exemplo, é indispensável. Ir até lá, escolher livremente na prateleira o livro que quiser, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um contato corporal com os livros. Para isso, é essencial que a biblioteca seja um lugar agradável,

ventilado espaçoso... Alunos, pais, professores devem exigir que ela não seja um mero depósito de livros, mas sim um lugar vivo e agradável. (PINHEIRO, 2018, p. 24)

De toda forma, impossibilitados de fazer uso da biblioteca, a atitude da professora em levá-los ao espaço enquanto esteve disponível para que escolhessem por conta própria os livros de poesia, levar os livros até a sala de aula exposto à sua mesa para que também selecionassem leituras, demonstra a sua preocupação com o ‘contato corporal com os livros’ de que fala Pinheiro (2018), considerado indispensável para o envolvimento dos alunos no mundo da leitura.

Tais dados apontam que os alunos, não somente da turma em que atuamos, mas de toda a escola, tem por oportunidade de convivência com o texto literário restrita à sala de aula, se assim o professor tenha a atitude de criar condições para que o aluno tenha o livro em mãos. Essa circunstância exige uma maior atuação direta da professora, quando é de responsabilidade da escola dar sua contribuição. A falta de funcionamento e incentivo de uso à biblioteca pode afastar os leitores e comprometer a criação do hábito de ler.

Em nossa permanência na escola vimos momento em que a professora incentivou a busca por livros de poesia na biblioteca e se responsabilizou pelo empréstimo dos livros. O estado permanente do espaço que deveria ser de leitura era de porta fechada como na imagem a seguir:

Figura 6 - Biblioteca escolar



Fonte: Dados da pesquisa

Nas poucas oportunidades que encontramos a biblioteca aberta, vimos apenas um exemplar que se enquadrava na literatura popular, o livro *ABC do lavrador e outros contos*, do autor Silvio Romero, que possui o selo de distribuição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Passado um pouco de tempo, o local tornou-se um depósito de instrumentos musicais. Embora na prática exista o espaço físico, este não cumpre o papel que o sistema administrativo espera, percebemos que pouca atenção têm-se dado para que os livros sejam acessados pelos alunos. Infelizmente, até o fim da nossa pesquisa a biblioteca não havia voltado a funcionar.

Este é um quadro preocupante, pois ter acesso ao saber é um dos requisitos para o incentivo à leitura; portanto, a biblioteca não é um luxo, antes é um direito básico, uma forma de democratizar a leitura. Embora os dados da pesquisa de Michèle Petit tenham sido recolhidos em outros países, consideramos pertinente sua afirmação quanto às bibliotecas enquanto maneira de complementar o aprendizado das escolas e dos livros escolares, e também porque “ali encontram um lugar propício para os estudo, um lugar calmo onde se incentiva uns aos outros, às vezes pelo simples fato de verem o outro trabalhar”. (PETIT, 2008, p. 71). Ainda

segundo a autora, através das áreas de leitura disponíveis na escola ou comunidade entra em jogo a oportunidade de modificar as “linhas de nosso destino escolar, profissional e social”, de ter um pouco de domínio sobre o mundo inconstante e a informação escrita, e a busca tanto de aprendizados funcionais quanto aprendizados de curiosidade pessoal “onde se esboça um questionamento próprio”. (PETIT, 2008 p.75).

Por fim, a atividade de participação no projeto em que a escola estava envolvida naquela semana foi concluída com a transcrição do poema escolhido pelos alunos a ser exposto em cartaz, as praças nos pontos da cidade se tornaram *Ilhas de Leitura*. O que nos chamou atenção desse momento é que alguns alunos em vez de escolherem o poema de outros autores, espontaneamente produziram versos sobre assuntos variados. No dia da exposição, a turma assistiu à apresentação de outras escolas e ficaram junto ao painel de exibição dos poemas levados ao momento, conforme o fundo da imagem abaixo:

Figura 7- Exposição do Projeto Ilhas de Leitura



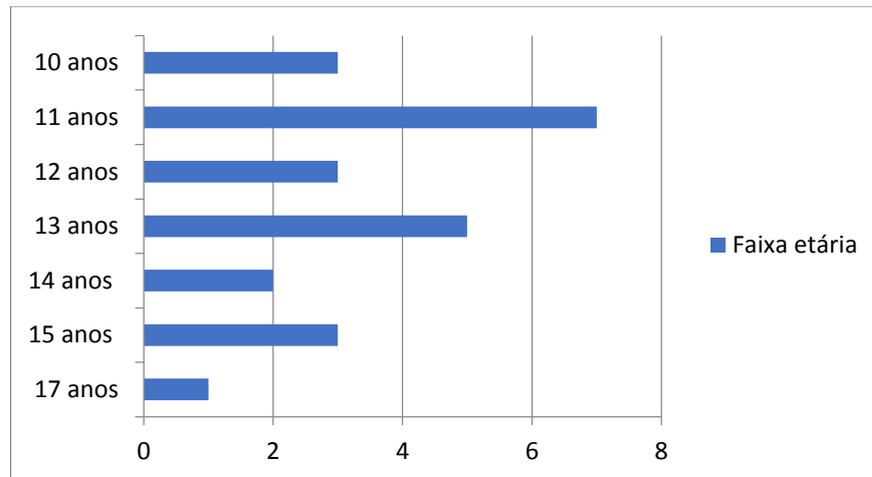
Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, o evento proporcionou a interação com outras instituições públicas e privadas do município e contou com um público resumido da comunidade que se aproximava pela movimentação do acontecimento literário nas praças. Por outro lado, “fazer uma grande promoção no dia da poesia pode ser bonito para o colégio e apenas para disfarçar a dificuldade e/ou desinteresse ante o desafio de um trabalho cotidiano de formação de leitores”. (PINHEIRO, 2018, p. 24).

Essa atitude de interação que buscamos manter antes de começar a intervenção em sala de aula é abordada por Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988) como etapa chamada horizonte de expectativa, passo importante para o desenvolvimento metodológico que visa contribuir para o contato com o texto literário através do método recepcional. Partindo das teorias de Robert Jauss, as autoras defendem que, enquanto sujeitos sociais todos os leitores são constituídos de horizontes de expectativas através da qual o leitor concebe e interpreta a obra. Dessa forma, não é possível proporcionar uma experiência literária sem que levemos em conta o cruzamento de apreensões já existentes em cada leitor através de suas vivências pessoais e que serão modificadas através do horizonte que o autor é capaz de transmitir por meio de seu texto.

Em observação, percebemos ser uma turma formada por uma faixa etária bastante mista, por isso a aplicação do questionário pergunta primeiro a Idade. Das 24 (vinte e quatro) respostas coletadas, 3 alunos têm 10 (dez) anos de idade, 7 alunos têm 11 (onze) anos de idade, 3 têm alunos tem 12 (doze) anos de idade, 5 alunos têm 13 (treze) anos de idade, 2 alunos têm 14 (catorze) anos de idade, 3 alunos têm 15 anos (quinze) de idade e 1 (um) aluno com idade de 17 anos. Conforme ilustrado no esquema a seguir:

GRÁFICO 1 – Faixa etária

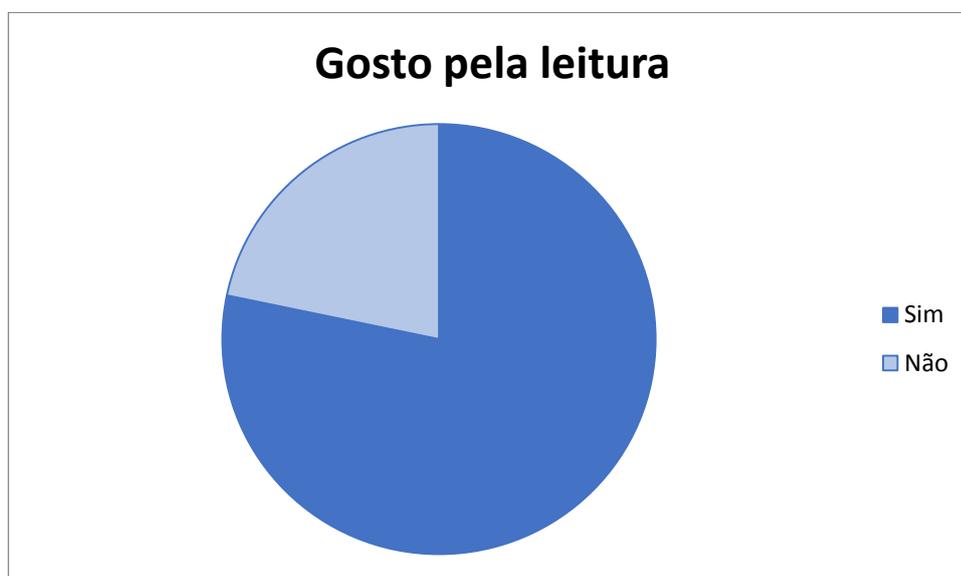


Fonte: dados da pesquisa

Pelo gráfico, percebemos a variedade de idades que compõem a turma em questão, sendo mais da metade dos alunos fora da faixa etária prevista para o 6º ano. Porém, percebemos que, apesar da discrepância entre as idades, todos os alunos estão vivenciando o período de pré-adolescência ou adolescência, de forma que apresentam características em comum quanto a capacidade de compreensão e, quanto aos desafios típicos desse grupo. Embora não nos tenhamos apegado a esse dado para buscarmos as escolhas dos textos, vemos que utilizamos obras que, possivelmente correspondem às experiências comuns ao universo dos jovens. O que queremos dizer é que talvez o fator idade seja o menos determinante para que um leitor se envolva com um texto, o encantamento literário prevalece muito mais por uma identificação e/ou projeção de si mesmo para o que foi lido, o que faz com que mesmo os textos dedicados à infância continuem a encantar pessoas de todas as idades.

A segunda questão indagava: Você gosta de ler? Recolhemos 18 (dezoito) afirmativas de alunos que GOSTAM DE LER, para 6 (seis) alunos que assinalaram NÃO GOSTAR DE LER. Reparamos que o número de alunos que gostam de ler é bem superior aos que não gostam, esse já é um dado que contrasta o senso comum de que “os alunos não gostam de ler” sendo sempre justificativa para não providenciar o contato com o texto literário. Observemos esses dados através do gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 – Respostas dadas ao questionamento: Você gosta de ler livros?



Fonte: dados da pesquisa

Caso respondessem positivamente a questão anterior, a seguinte pedia que indicassem quais tipos de livros gostavam de ler. Nessa questão deixamos a possibilidade de marcar mais de uma opção, destacamos: histórias em quadrinhos, poemas, folhetos de cordel, contos de fadas e livros de imagens. Teve 1 (um) aluno que não assinalaram nenhuma opção, e 8 (oito) marcaram gostar de Histórias em quadrinhos, e, curiosamente, os que assinalaram essa opção não assinalaram nenhum outro tipo de texto. Esse dado nos faz cogitar que essa resposta unicamente das HQs foi devido a ter sido provavelmente uma das primeiras experiências literária do ano letivo. Conforme dito anteriormente, o contato com as HQs foi iniciado pela professora permanente e, talvez essa ligação tenha sido marcante e os fez ter certa afetuosidade pelo texto ou ainda poderia ser o único texto literário ao qual tiveram contato até o momento.

As outras respostas foram 3 (três) alunos que gostam de poema, 1 (um) gosta de folhetos de cordel, 6 (seis) alunos gostam de contos de fadas e 4 (quatro) alunos gostam de livros de imagens. Por ser um número considerável dentre 24 respostas que gostam de contos de fadas, cerca de um terço, e que gostam de livros de imagens. Consideramos importante seguir a etapa metodológica que precede essa delimitação e que Bordini e Aguiar (1988) definem por atendimento das expectativas dos alunos e, por isso, se justifica a opção de quadrinhos apenas com linguagem não verbal em nosso plano de ação, como o caso das histórias *Bruxinha*, escritas por Eva Furnari.

Objetivando identificar a afinidade com a modalidade oral e escrita das experiências literárias dos alunos, a quarta questão pedia que marcassem a sua preferência entre ler, ouvir ou ler e ouvir histórias, obtivemos as seguintes respostas: 7 (sete) alunos gostam de apenas LER, 3 (três) alunos gostam apenas de OUVIR e, 14 (catorze) alunos gostam de LER E OUVIR. Por esse dado, percebemos um número expressivo de alunos que gostam de ler mas que também gostam de ouvir histórias, o que resultou na proposta de apresentar o material literário de forma que os alunos ouvissem a história, essa atividade de escutar renova o ambiente de sala de aula de forma a ser um lugar aconchegante para a interação entre o texto literário e quem o ouve.

O quinto questionamento foi: “Qual a última história que leu ou ouviu? O que você mais gostou?”. Dentre as histórias mencionadas, 12 (doze) delas, ou seja, metade mencionava contos de fadas, 9 (nove) mencionaram histórias em geral e 3 (três) não responderam à questão. A recorrente menção dos contos de fadas por parte dos participantes já demonstra algum tipo de contato com o mundo das histórias fantásticas. Quanto às histórias em geral mencionaram algumas como: Pinóquio, Hércules, Pato Donald, Borboleta Amarela e Diário de um Banana e o poeta remigense Severino Cavalcanti de Albuquerque

Por último, pedimos que reconhecessem alguns dos personagens de contos de fadas e mencionasse qual o seu preferido dentre eles. Dividimos os resultados da seguinte maneira: 12 (doze) confirmaram já ter visto pelo menos 1 das figuras, 2 (dois) assinalaram conhecer mais de 1 personagem e 10 (dez) alunos assinalaram conhecer todas as personalidades expostas. Quanto ao que representa o seu personagem favorito, as respostas foram bastante variáveis, em sua maioria assinalando mais de uma opção e, verificamos que as mais recorrentes foram a Barbie (mencionada 4 vezes) e Malévola (mencionada 6 vezes).

A partir das respostas ao questionário montamos as escolhas da preferência de leitura dos alunos e suas experiências com os contos de fadas e com a literatura de cordel, que motivaram nossas escolhas para o trabalho em sala de aula, em consonância também com as teorias até então defendidas. A seguir, descrevemos como ocorreram os momentos de leitura e refletimos sobre os desafios enfrentados e a repercussão do experimento mediante o contato com as sextilhas de adivinhas, o conto de fadas em filme e o cordel.

3.3 Vivência dos textos

Apresentamos o resultado da vivência com as sextilhas que introduziram a intervenção que propomos como experimento. Em seguida, utilizamos o conto em prosa As doze princesas

bailarinas, recolhidas pelos Irmãos Grimm, o filme *Barbie em As 12 princesas bailarinas* e o cordel *A dança das doze princesas: um cordel contado contos* adaptado por Manoel Monteiro.

3.3.1 Brincando de “charadas” com sextilhas

As escolhas de leitura literária e metodologia aplicada na parte prática em sala de aula, foram feitas a partir dos dados coletados em visitas ao ambiente escolar, conversas com a professora e gestora da escola, observação de algumas aulas e elaboração de um plano de ação e reflexão da metodologia a ser utilizada. O período de observação e apreciação do questionário de sondagem de março a abril, selecionamos a partir dos dados as adivinhas em sextilhas para trabalharmos no primeiro encontro de intervenção.

A primeira aula durou cerca de 50 minutos, ocorreu na data de 06 de junho de 2018. Ao chegar à escola estava acontecendo um evento de exibição de filmes e, por esse motivo as turmas do 6º e 7º ano estavam reunidos na mesma sala. A professora então pediu que se dirigissem à sala, no entanto, gerou uma certa oposição porque os alunos estavam com expectativas de sair para a quadra de esportes e praticar de Educação Física, mesmo sendo o horário da aula de Língua Portuguesa.

Antes de começar a aula, uma aluna em específico demonstrou bastante irritação por ter que voltar à sala e mostrou resistência até para dizer o seu nome num momento de apresentação solicitada, inventando nomes e sem se interessar inicialmente na brincadeira das “charadas”, como eles chamaram.

Iniciamos por retomar um dos versos que a turma ouviu numa das aulas da observação, de José Paulo Paes, relatado no tópico anterior. Escrevi o verso no quadro “Poesia é...” para que eles completassem com o que lembravam de ter ouvido e gerou algumas respostas interessantes: mais de um aluno disse “poesia é a arte da vida”, “poesia é brincadeira”, por fim, “poesia é brincar com as palavras”, conforme o poema utilizado em sala pela professora efetiva em uma das aulas que observamos. Essa retomada do poema serviu de motivação para o jogo com sextilhas em cordel que iniciamos em seguida.

De início, perguntamos quem conhecia cordel e a grande maioria afirmou ter tido contato na escola com a produção do poeta local Severino Cavalcanti de Albuquerque, num acontecimento em homenagem ao escritor. Ainda outros declararam que conheciam o cordel “O auto da Compadecida”. Em seguida, mostramos os folhetos *História da Donzela Teodora*,

de Leandro Gomes de Barros, *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, *As perguntas do Rei e as respostas de Camões*, de Cirilo, deixamos que folheassem os cordéis e explicamos que as adivinhas em formato de “o que é o que é” para serem usados na brincadeira do momento foram recortadas destes folhetos.

Optamos por utilizar como estratégia metodológica a leitura em voz alta, levando em consideração o leitor como sujeito da leitura conforme dos preceitos da estética da recepção e também a tradição oral de apresentação do gênero. Utilizamos uma caixa como uma espécie de urna de sorteio, que continha as adivinhas e à medida que iam sendo escolhidas, eram lidas. O nosso propósito foi que toda a turma participasse livremente, como leitor da charada, com tentativa de resposta ou apenas assistindo à brincadeira. E a maioria se prontificou a participar, percebemos a mudança de alguns na

Quando começamos, a maioria dos alunos prontamente queria tirar o papel da caixa das adivinhações (cf. figura 08); alguns preferiam apenas retirar a estrofe da caixa preferindo não ler em voz alta para os colegas, sempre dizendo que “não queriam ler” ou dando desculpa que “não sabiam ler”, por essa resistência percebemos que um dos motivos poderia ser a dificuldade de leitura que a maioria apresentava. Por vezes queriam ler silenciosamente ou nos entregavam para que lêssemos, antes de ler para os colegas liam em voz baixa para, então, ler para que todos ouvissem.

Figura 8 – Caixa de adivinhas



Fonte: dados da pesquisa

Para esse primeiro momento, optamos por não dividi-los em grupos, o que facilitaria a participação efetiva de um número maior de alunos. Quando algum deles acertava a adivinha, começava um coro com várias vozes dizendo “EU, EU, EU”, em pedido para ser o próximo a participar. Houve, portanto, uma espécie de contaminação na turma.

Em meio à atividade ficavam exaltados e animados para adivinhar a resposta. Algumas estrofes geraram euforia, sendo lida mais de uma vez. A segunda estrofe da brincadeira, recortada do folheto *História da Donzela Teodora*, de Leandro Gomes de Barros, foi uma das que gerou bastante entusiasmo. Vejamos o trecho de leitura e discussão, transcrito abaixo:

[...]

Aluna A⁹: — Professora, depois de M. sou eu!

Aluno B: — Depois dela é eu.

(Depois de escolher, a aluna pensou em desistir)

Aluna C: — Ow professora, eu não sei ler não.

Professora: — Escuta!

Aluna C: — Perguntou o sábio a ela/que homem foi que viveu/porém nunca foi menino/ existiu mas não nasceu/a mãe dele ficou virgem/ (difícil de entender)

Nesse momento de leitura, muitas respostas são dadas mesmo sem tempo para pensar. No entanto, grande parte deles se envolvem, participam e arriscam.

Fizemos a segunda leitura que era acompanhada pelas respostas:

Aluno D: — A bela e a fera homi!

Aluna E: — Pinóquio!

Várias vozes juntas repetindo: Pinóquio!

Aluno F: — É não... aaah... professora como é nome daquele homem... tá na ponta da língua. É...

Professora: — Presta atenção nas características... *(releio a estrofe)*

Aluna G: — Peter pan!

Professora: — Ninguém adivinha?

Aluna E: — Lê de novo por favor!

(terceira leitura)

(várias vozes dizendo coisas aleatórias)

Após a segunda leitura, professora pergunta: “Ninguém adivinha?”. E um aluno solicita: “Lê de novo, por favor”. A professora então, tenta ajudar, dando a dica de que começa com A. Enfim, após a quarta leitura, o aluno I acerta:

Professora: — Se eu der uma dica todo mundo vai saber.

Aluno F: — Deputado!

Professora: — Começa com A.

⁹ Para as falas dos alunos utilizamos letras em vez de seus nomes reais para distingui-los, com a finalidade de evitar confusão para o (a) leitor (a) e assim compreendermos a diferença entre os sujeitos da pesquisa.

Aluno H: —Abelha!

Professora: — É um homem!

Aluno F: — Azutado!

Aluna A: — Avatar!

(*quarta leitura pela professora*)

Aluno I: — Adão!

Professora: Acertou! (*Em seguida, leitura da resposta*)

(Assim que acertam começa novamente os pedidos de ser o próximo a ler, todos ao mesmo tempo)...

O que podemos destacar desse trecho, é o envolvimento gratuito no jogo, o desejo de acertar. A releitura de uma mesma estrofe, a pedido deles e sempre arriscando a resposta. Consideramos marcas desse interesse pela charada, o fato de não desistirem de tentar acertar a resposta bem como as inúmeras respostas que deram. O aluno F vibrava e gesticulava enquanto ia pronunciando as respostas que, de tão ansioso em acertar quase inventou uma palavra (azutado). Esse movimento de adivinhar que se tornou a aula pode ser associado com os estudos de Jolles (1956) sobre adivinhas, uma das formas simples elencadas pelo autor:

Na adivinha, o homem já não está em relação com o universo: há um homem que interroga outro homem e de modo tal que a pergunta obriga o outro a um saber. Um dos dois possui o saber, é a pessoa que sabe, o sábio; o interlocutor o enfrenta e é levado, pela pergunta, a pôr em jogo suas forças, seus recursos e sua vida para chegar a possuir também o saber e apresentar-se ao outro como sábio. (JOLLES, 1956, p. 111)

O momento que transcrevemos anteriormente se passou na segunda estrofe sorteada e lida, em que já se podia notar a envolvimento de quase toda a turma, alguns com voz mais tímida, mas sem deixar de prestar atenção. A participação ocorreu de forma que nenhuma adivinha permaneceu insolúvel, os participantes buscavam a resposta por tentativas e repetição de leitura da pergunta. O ânimo da turma, que Jolles (1956) na citação acima chama de ‘por em jogo suas forças’, prevaleceu pela certeza que cada aluno demonstrou de que era capaz de encontrar a solução, garantido a curiosidade a cada charada sorteada, de tal forma que não lembravam mais da vontade inicial de estar na quadra de esportes.

Percebemos que a maioria da turma manteve o ritmo animado com as estrofes lidas na brincadeira, acreditamos que o próprio gênero adivinha, por ser desde muito tempo manifestação da literatura popular, provoca a interação entre os participantes bem como a desenvoltura do brincar, do riso e da descontração. Devido seu valor cultural, em algum momento da vida é comum termos contato com algum desses enigmas.

As adivinhas se configuram enquanto jogo de pergunta enigmática e tentativa de descobrir a resposta; estão fortemente ligadas aos poetas populares e contadores de história desde as primeiras manifestações orais dessa literatura e, desde quando poetas cantadores se reuniam para desafios ou pejejas. As adivinhas surgem enquanto prática social, com o objetivo de entreter; de modo que prosseguiram fazendo parte das temáticas dos cordelistas quando surgiram os folhetos.

Pensando nisso, o gênero adivinha é definido por Vieira (2012) da seguinte forma:

Adivinhas – Era uma das grandes diversões nas regiões rurais. Como não havia com o que se entreter nas noites nos sítios e nas fazendas, a família e amigos se reuniam em volta à mesa ou na varanda para realizar essas charadas ou seja adivinhas. Foi a partir dessa realidade, que os poetas cantadores, começaram a colocar também nos desafios. Hoje não mais se pratica esse estilo. (VIEIRA, 2012, p. 386).

O que podemos considerar dessa citação é que as adivinhas são uma prática de entretenimento apropriada pelas comunidades rurais. Reveladas e transmitidas pelo costume que pertencia ao povo camponês de se reunirem, a fim de compartilhar seus saberes, com brincadeiras faladas que reuniam memórias e despertavam a simpatia e afeto do povo. Ao serem levadas à sala de aula, percebemos que mantém o clima de gracejo e e desperta a atenção dos mais jovens, que aceitam o desafio e, que se envolvem no ritmo das sextilhas.

Outras cinco adivinhas se seguiram neste primeiro encontro. Desde o início podia-se notar a envolvimento de quase toda a turma, alguns com voz mais tímida, mas sem deixar de prestar atenção; a participação ocorreu de forma que nenhuma adivinha permaneceu insolúvel, os participantes buscavam a resposta por tentativas e repetição de leitura da pergunta.

As estrofes constituídas por perguntas e respostas possibilitaram um momento de divertimento por meio das palavras poéticas, sem que necessitasse explicar a estrutura das adivinhas. Consideramos que o contato com o ludismo sonoro das sextilhas tornou-se o atrativo para os leitores/ouvintes, comprovando, que a seleção de estrofes isoladas pode ser usada em sala de aula favorecendo uma experiência direta com o texto literário. Além disso, vemos que é possível promover o contato com a poesia popular de modo mais livre e, um dos caminhos é leitura oral de sextilhas, para que percebam essa literatura “como arte em sua significação e não como transmissor de conteúdo”. (ALVES, 2018, p. 62)

Curiosamente, a aluna A, no trecho que transcrevemos anteriormente, é a mesma que fez objeção em “brincar” no início da aula, porém, percebemos que ela se envolve pedindo para

ler e dando respostas; além disso, em meio a aula, cita uma adivinha que conhecia de cor, a seguir:

O que é que eu tenho
Que você tem
Quando o meu se acaba
O seu se acaba também?

A adivinha entoada pela aluna é acompanhada por três vozes que sugerem que a solução é “a felicidade” em tom de afirmação como se tivesse certeza, e outros em tom de pergunta como se fosse possível ser outra resposta. E todos ficaram surpresos ao descobrir que a resposta era “Calendário”.

Esse conhecimento de adivinhas, de memorizá-las, deve-se aos jogos infantis que já desempenharam um papel na vida dos participantes, demonstrado pelo interesse em participar e pela charada que foi lembrada na hora e recitada. Este fato revela certa experiência de vida por parte dos alunos ligada à cultura popular através da oralidade e exposta no momento da leitura. Lembramos aqui que essa interação se deu também graças à aproximação das sextilhas ao Horizonte de Expectativas dos participantes. Bordini e Aguiar (1988) lembram que “são esses quadros de referências antes aludidos, a que Hans Robert Jasuss chama de *horizontes de expectativas*, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção do texto”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.83)

O próprio texto literário, portanto, pode ser a motivação necessária para despertar o interesse em sala de aula. No instante depois que a aula já havia sido encerrada, essa mesma aluna A junto com a aluna G, perceberam que ainda havia algumas adivinhas na caixa e pediram para ler, e leram entre elas. Sem dúvida, iniciar a nossa coleta de dados com o próprio texto literário enquanto motivação pode ter sido o que tornou a turma receptiva aos textos seguintes.

Lembramos aqui que essa interação e capacidade de fazer referências provenientes das experiências advindas da leitura e da audição formam o que Bordini e Aguiar (1988) denominam de horizontes de expectativas, conceituado pela estética da recepção.

A participação da aluna revela que não é incomum o contato com o gênero adivinha em determinado momento da infância ou adolescência, desse modo, o uso das sextilhas em sala de aula dá abertura para os alunos expressarem seus conhecimentos culturais que são aprendidos para além dos muros da escola, em seu convívio social. Além disso, tivemos o cuidado de não apresentar um gênero da cultura popular como parte menos importante, focando no teor das palavras e seu significado que são suscitados a partir das charadas trabalhadas.

Dessa forma, consideramos que a circulação da poesia pela oralidade bem como o tom de brincadeira que prevaleceu na aula contribuiu para o envolvimento da turma. Num dado momento do encerramento, a professora efetiva alega que os alunos não se “comportaram” nem “colaboraram” com a professora visitante. Essa afirmação acreditamos estar ligada ao conceito de comportamento aceitável defendido pela escola, demonstrado em outros momentos de que a maior preocupação é que os alunos sempre permaneçam sentados em seus devidos lugares.

Essa primeira aula caracterizamos como uma oportunidade de “brincar” com as palavras, por suspender um pouco essa rigidez do comportamento necessário em outros momentos de aulas na escola, para se viver um situação de diversão. E, foi isso que essa primeira aula se tornou, um verdadeiro divertimento, com algumas risadas despreziosas, sem deixar de cultivar a oralidade dos versos, o ato de pensar em voz alta e de compartilhar ideias como principal incentivo à leitura. Essa concepção de “compartilhar livros”, “ler com os outros” é defendida por Colomer (2007), assim, “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 143).

3.3.2 Princesas que dançam: a leitura da narrativa em prosa

Ao entrar em sala para o início do segundo encontro, ocorrido no dia 17 de julho de 2018, notamos que algum agente da escola havia colado um cartaz na parede da sala, então, resolvemos chamar a atenção dos alunos para o que havia escrito: “O silêncio é o companheiro da imaginação”. A partir da reflexão da importância do silêncio bem como da imaginação, combinamos que usaríamos esse sistema para a leitura do conto *As doze princesas bailarinas*, dos Irmãos Grimm, para que ouvissem com atenção, deixando em aberto o espaço para que pausassem a leitura caso desejassem fazer algum comentário sobre alguma impressão a cerca do texto. Embora a leitura em voz alta represente uma dificuldade para alunos e professores em geral, uma leitura expressiva, “é um instrumento didático-pedagógico da maior importância para cativar o leitor”. (ALVES, 2003, p. 64).

No início da leitura, percebemos alguns alunos inquietos; indagamos se eles preferiam em vez de ouvir a história participarem lendo em voz alta. A grande maioria respondeu que queria escutar, então prosseguimos com o papel de narrador. Por essa desatenção, atribuímos os fatores temporais em sala de aula, a produção oral do texto aconteceu logo após o horário de pátio, agitados por permanecerem em clima recreativo, é um horário que leva tempo para que

se organizem em seus lugares novamente, o que nos fez pensar que a concentração seria diferente nas aulas de turno matutino.

Para essa dificuldade, fizemos a tentativa de ocupar o horário da aula na sexta pela manhã, no entanto, até o fim da experiência não fora possível devido á atividades de jogos de xadrez, conforme justificativa da professora titular. De toda forma, passada essa agitação após o intervalo, completamos a leitura sem maiores dificuldades de concentração, conforme figura abaixo:

Figura 9 – Leitura do conto em prosa



Fonte: Dados da pesquisa

A sensibilidade para uma atividade que exigia concentração, o auditivo foi marcado pela dedicação em ouvir a leitura, mesmo que o único recurso utilizado tenha sido papel e voz. O que nos chamou atenção foi que mesmo os com idade acima da média demonstraram também curiosidade pelo conto, demonstrado por expressões faciais de concentração, perguntas que fizeram sobre palavras que não conheciam o significado (por exemplo: alçapão) e, questionamentos sobre partes do texto que lhe chamaram atenção.

Em meio à leitura, surgiu um debate sobre as duas personagens que se destacaram nas falas dos contos, no caso, a princesa mais velha e a princesa mais nova, o que gerou algumas associações com aspectos pessoais da vida de alguns alunos, sobre qual aspectos pessoais de personalidade se assemelhava com as personagens do conto lido. Esse reconhecimento com situações da história nos faz pensar que:

Essa forma de ligação com o texto lido tem a ver com a maneira de entender a aproximação e a fixação da criança por alguns textos, a identificação. Esse é um fato que aproxima mais intensamente o leitor quando se deixa envolver por uma narrativa ou um poema... Uma das razões de encantamento pelas narrativas é o fato de que o leitor pode experimentar emoções e angústias semelhantes às das personagens sem precisar se expor verdadeiramente, em tempo real, a todos os perigos e sofrimentos. (COSTA, 2013, p. 98)

Os alunos começaram a relatar quantos irmãos cada um tem, ouvimos quase sempre de três e até quatro irmãos, o que significa uma família com muitos membros; falaram quem era filho mais novo ou mais velho, e qual deles era o mais “mandão”, relatando que, embora fossem o mais novo se comportavam semelhante à irmã mais nova do conto, procurando falar o que pensam, principalmente porque a maioria tinham irmãos mais velhos. O efeito de ouvir sobre as duas personagens que se destacam no conto foi a aproximação com o modelo familiar do conto com a sua família.

Percebemos que o texto estimulou uma comparação entre a realidade deles e narrativa, essa atitude de interação é uma das condições que produzem expansão do horizonte de expectativas. Sobre isso, Aguiar e Bordini (1988, p. 83) afirma que:

No ato da produção/recepção, a fusão dos horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a elas transferidas... Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse.

A recepção do conto nesse encontro prevalece em forma de diálogo pela aproximação do leitor com o texto. Como sabemos, o gênero conto popular tem sua origem ligado à realização oral; ao levarmos o conto de fadas percebemos uma atitude de identificação dos ouvintes com o texto, por sua sensibilidade de se concentrarem e ouvirem, pelos comentários a cerca do texto e aproximação de partes do texto com as vivências pessoais dos sujeitos.

No ato da leitura, quando alcançou o clímax da trama fizemos uma pausa e deixamos em aberto para que os alunos elaborassem o final da história livremente. Embora poucos alunos tenham comentado qual desfecho achariam apropriado para o conto, nos chamou atenção a observação de um deles:

Aluno D: Eu quero saber qual a história de contos de fadas que não acaba com o final feliz? Até agora eu não vi uma!

Essa opinião revela, assim como os questionários que aplicamos, que os contos de fadas são parte do conhecimento da maioria dos alunos e de que o conceito que ele tem sobre o final feliz é o mais frequente. Portanto, o aluno duvida se seria possível a história se encerrar diferente, percebemos pelo tom de voz ao fazer o comentário, o que nos leva a pensar na obra escolhida para ser trabalhada em seguida como quebra do que é esperado e admissível para eles como “final feliz”. Surgiram comentários aleatórios que narravam a versão final com casamento, em confirmação ao desfecho tradicional e, outros colocaram em questão a natureza da nossa pergunta, no sentido de que, não teria sentido criar um final diferente. No entanto, vale salientar que quando questionados qual parte da história mais gostaram muitos responderam “do final”, “do casamento”, “da hora que o homem conta onde as princesas estavam”, ou seja, o final previsível do conto foi agradável, mesmo que considerem previsível.

O ato de suspender a divulgação do final do conto foi uma estratégia que consideramos possível através da modalidade oral em que apresentamos o texto, de tal forma que abrimos possibilidade de redefinir justamente o final do conto visto que foi a parte do texto questionada por eles. O ato de pensar um final para o conto exigiu dos alunos a inventividade de compor um desfecho que desejassem ou ainda um final diferente dos comuns, ou de ter o gosto de assegurar que o final fosse como sempre estão acostumados a ouvir/ler/ver, de modo a expor a sua percepção do que seja um desfecho “feliz”. De certa forma, essa etapa mantém vínculo com as etapas anteriores em relação ao horizonte de expectativas, visto que foi necessário que a partir do desfecho que eles já tinham mente, pudessem recriar e ampliar as possibilidades do fim na história. Embora os alunos tenham feito comentários ao mesmo tempo gerando barulho, percebemos que se limitaram a repetir o final que conheciam antes. Nessa medida, não deixamos de querer saber o final dado pelo autor e lemos em voz alta o último parágrafo do conto.

Se levássemos uma obra que apenas correspondesse ao horizonte de expectativas dos alunos em relação ao final feliz, o seu horizonte continuaria inalterado e sua posição psicológica de conforto; por isso, combinamos que a próxima história poderíamos verificar um final diferente daquele. Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, “precisa adotar uma postura de disponibilidade essa informação nova gerou um debate consigo mesmo”, que nesse caso se revelou pelo tom de dúvida de que existisse esse tipo de conto com um final diferente. (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 84)

No final, mostramos aos alunos outras versões do conto de outras editoras que recontaram e ilustraram a história, algumas com desenhos bem trabalhados e chamativos. De modo que eles folhearam e uma das alunas nos pediu emprestado para levar para casa. Interessante que fora uma das alunas acima da esperada para cursar o 6º ano quem pediu e, de certa forma teve a liberdade de escolher o livro, por critérios que não podemos afirmar que seja pelo colorido das figuras que percebemos por vê-la deter-se a observar enquanto manuseava um desses exemplares; ou ainda há possibilidade do interesse por saber que iria conter narrativas semelhantes às que acabara de ouvir. Consideramos um dado significativo a adesão da leitura e pela continuidade de curiosidade sobre o mesmo tipo de texto. Observa-se que a atividade desencadeia o interesse da leitora em formação. Esses gestos, devidamente estimulados, podem contribuir para a formação de leitores.

Sabe-se que os efeitos mais profundos sobre a experiência literária podem ser percebidos a longo prazo, o que não caberia avaliar esse aproveitamento no curto espaço de tempo que passamos na escola bem como da duração que é limitado a um curso de mestrado, esta foi apenas o despontar do “iceberg” que constitui a leitura literária na escola, mergulhado na imprecisão de fatores que circundam à prática do professor, o gosto e experiências dos alunos, aspectos ligados à instituição escolar, e que estão para além do limite de competência apenas do professor.

Acreditamos que esse encontro se tornou um espaço de educação da audição, a prática do ouvir, explorar esse sentido que exigiu concentração dos alunos a partir do texto literário. O amadurecimento do ouvir/ler vai se dando paulatinamente, quando mais experiências como esta se tornarem hábito, de forma que os alunos percebam que suas impressões importam, que sua opinião sobre o leu/ouveu é valorizada e contribui para a construção de um sentido para si, para os colegas que o ouvem bem como para o professor enquanto mediador.

3.3.3 O conto de fadas pelo filme da Barbie

Para este encontro, havíamos planejado uma atividade de comparação do filme *Barbie e as doze princesas bailarinas* (2006) com o conto lido na aula anterior. Com o objetivo de sintetizar o enredo do filme, recortamos partes do filme com o objetivo de identificarem semelhanças e/ou distanciamento com o conto em prosa.

Para isso, demos início às atividades retomando a leitura do conto, quais partes do enredo lembravam. A aula deu-se na data de 17 de julho de 2018 e durou 80 minutos. Na precedente a este encontro, ao lerem o título da história, três alunos recordaram de já terem

assistido ao filme *Barbie e as princesas bailarinas*. Então, explicamos que a atividade do dia seria com o filme citado, percebemos uma objeção por parte de alguns meninos ao saberem que seria um filme da Barbie, embora, pelos dados obtidos no questionário de sondagem, muitos identificaram e declararam conhecer personagens que provinham de outras adaptações da Disney representada pela Barbie.

Para este momento, não foi possível usarmos o *datashow* para transmitir o filme porque o aparelho da escola estava com defeito, então, tivemos que utilizar uma televisão e organizar a sala de tal forma que todos conseguissem ver. Apesar das dificuldades, reorganizamos as cadeiras de forma que pudessem ter um campo de visão confortável, alguns não quiseram juntar-se ao círculo formado, então os deixamos à vontade. Utilizada o aparelho de televisão da escola e as cadeiras em círculo conforme imagem abaixo:

Figura 10 - Sessão com filme



Dados: fonte da pesquisa

Ao iniciar a transmissão, a maioria decidiu participar da atividade e começaram a se concentrar e procurar lugares juntos aos outros para assistir ao filme. O nosso planejamento era transmitir algumas cenas do filme de forma que não comprometesse o entendimento da trama, para então, fazermos um estudo comparativo da leitura que havíamos feito anteriormente. No entanto, sempre que tentávamos cortar as partes do filme e avançar para a próxima cena, os alunos se manifestavam dizendo que “queiram assistir todo” e não quiseram que interrompêssemos. Após algumas tentativas, seguidas sempre de oposições por parte dos alunos, passamos o filme por completo. Diante das reclamações, percebemos que o que os

alunos esperavam assistir ao filme por entretenimento, por vontade de saber todas as partes da história e participar de uma atividade descontraída.

Figura 11- Sessão com filme



Fonte: Dados da pesquisa

Apesar das dificuldades quanto ao suporte para transmissão do filme, das reclamações de alguns, e de não termos seguido o planejamento, percebemos que os alunos não ficaram dispersos (figura 09), e ao serem atendidos seus pedidos de assistir todo o filme, concentraram-se em assistir.

A parte que mais gostaram foi o desfecho do filme, percebemos pela animação quando viram as últimas cenas e por terem aplaudido ao final; além disso demonstraram-se admirados com os animais no filme (macaco, gato e papagaio), criando expectativas e esperando a hora em que eles entrariam em cena novamente. Quanto ao macaco descreveram alguns adjetivos sobre suas atitudes como “macaco danado”, “macaco ruim” e davam risada pela maneira de falar e voz do papagaio. A exibição completa do filme ocupou o tempo das duas aulas de língua portuguesa, então, combinamos de comentarmos sobre o que viram na aula seguinte.

3.3.4 Leitura introdutória do cordel

Na aula passada, decidimos iniciar a aula comentando sobre quais partes do filme mais gostaram, devido a atividade ter ocupado o tempo das duas aulas. Os alunos disseram que “a única parte que não gostaram foi a que ficamos passando”. Então, comecei a fazer perguntas se havia alguma parte em comum com a “história do papel”, como por exemplo, nome utilizado por eles para se referir à versão em prosa, se observaram aspectos importantes como as mágicas que eram mais frequentes na versão filmica; em relação aos personagens perceberam que o filme apresentava personagens a mais como o macaco, o papagaio que não continham na narrativa que fora lida. Outro aspecto que chamou atenção deles foi a dança. Um dos alunos fez uma imitação do ballet; ainda disseram que a parte que mais gostaram foi o final por causa do casamento.

Terminada a discussão, iniciamos o trabalho com a leitura do folheto. Visto que dividimos o folheto em três partes, nessa aula, levamos cópias que continham catorze estrofes introdutórias do cordel *A dança das doze princesas: um cordel contando contos*, de Manoel Monteiro, nesse momento percebemos o seguinte comentário:

Aluno F: - Ah professora! Princesa de novo, bote um negócio assim... de homem...

É claro nesse comentário a distinção de gênero que eles fazem quanto à história de princesas e príncipes. No entanto, não percebemos essa separação quando lemos a primeira versão em prosa. Esse tipo de reclamação começou a partir do contato com o filme. Passado esse estranhamento, iniciamos a leitura oral. Cada aluno lia uma estrofe.

Nesse momento, a maioria dos alunos se disponibilizou para realizar a leitura, no entanto, percebemos dificuldade de leitura, executada de forma truncada, o que gerava certa reclamação dos outros que estavam ouvindo. Diante da tentativa trabalhosa dos que participaram, achamos necessária uma segunda leitura das estrofes que foi realizada pela professora visitante. A partir daí observamos uma maior atenção diante do texto através dessa nova leitura. Possivelmente, se tivéssemos invertido o procedimento, a recepção poderia ter sido mais envolvente.

Diante do início da leitura do cordel, percebemos que a primeira estrofe chamou atenção de um aluno:

Num palácio de Cristal
Onde faz a curva o vento
Para soprar noite e dia
Sobre o castelo opulento,
Tudo era bom, belo e doce,
Se, por acaso, não fosse,
O Rei um pai cimento.
(MONTEIRO, 2009, n/d)

Diante da leitura dessa estrofe, os alunos destacaram a palavra “opulento” por não conhecer o significado, que foi respondido por outros alunos, mediante a inferência ao reler o verso que continha a palavra. Nesse instante, um aluno também comentou como que ignorando a estrutura de um castelo: “castelo não, prefiro casa; ao perguntar o motivo da sua preferência responde: “é que eu trabalho em construção com meu pai”. Com esta expressão, notamos um sentimento de aproximação do espaço que é mencionado na obra com o tipo de casa que convive no dia a dia, isto é, situações e acontecimentos vividos foram ativadas espontaneamente durante a leitura. Sobre essas implicações requeridas do leitor pelo texto, Rouxel (2013) afirma que por sua vez, “essas imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal, têm necessariamente a dimensão afetiva... aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do *meu* passado (ROUXEL, 2013, p. 55).

Desse modo, assim como já discutimos nessa pesquisa, existe o equívoco quanto ao ensino de literatura que busca formar o gosto dos alunos; vimos que a partir dessa aproximação com o texto literário o leitor se apropria das imagens e as usa como associação de suas experiências de vida, por isso, no plano pedagógico, é mais interessante e eficaz fazer com que o estudante por um objeto que fale dele próprio, sobre seus saberes e vivências próximas de seu mundo.

Embora a leitura oral tenha disso uma das dificuldades dessa aula, respeitamos a tradição dos folhetos quando eram lidos ou cantado em feiras, casa, praças e nos mais diversos lugares. Além disso, com relação a esse tipo de leitura, Marinho e Pinheiro (2012, p. 129), sugerem:

A leitura oral dos folhetos de cordel, como já afirmamos, é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Essa repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado... Portanto, diferentes e repetidas leituras em voz alta é que vão tornando o folheto uma experiência para o leitor.

Por esse motivo, insistimos em nossos encontros na vocalização das estrofes do cordel e, acreditamos que funcionou como estímulo ao ouvinte. A partir da leitura oral, puderam perceber aspectos da linguagem como palavras que usavam no cotidiano ou algumas que não conheciam; nesse aspecto observaram um aspecto importante no uso da expressão “balada”, o que gerou uma boa discussão por ser uma palavra atual usada num contexto “antigo”, além de comentarem o tipo de música que poderia fazer parte desse tipo de festividade em comparação com a dança/música que notaram nas cenas da versão fílmica.

Dessa forma, buscamos manter a dinâmica de comparação entre a versão de “papel”, o filme e essa terceira versão que havia começado a ser lida. Seguimos os próximos encontros levando em conta as observações e pontos de vista dos alunos como forma de aproximá-los do texto literário. O percurso de leitura que programamos, visava observar a construção das personagens nas narrativas levadas para sala de aula, no entanto, ao abrir espaço para que expressassem seus pontos de vista notamos o maior interesse dos alunos por partes do enredo, conforme veremos no relato dos próximos encontros.

3.3.5 Finalização da leitura de cordel e último encontro

Chegamos à escola e a professora não estava, nossa aula estava acertada para esta data de 25 de julho de 2018, porém, a diretora pediu que déssemos as duas aulas. Então, fomos para a sala e eles já estavam bastante agitados. Era um horário posterior ao intervalo, o que fazia com eles ainda estivessem em ritmo recreativo. Demoramos um tempo para reuni-los em sala, mas continuavam em alvoroço. Entendemos que dentre os procedimentos para que a poesia seja vivenciada em sala de aula, o ambiente precisa contribuir para o andamento da experiência literária, conforme nos lembra Pinheiro (2018):

Também é indispensável o ambiente em que se vai trabalhar a poesia. Criar um ambiente adequado, sobretudo nos primeiros anos de estudo, favorece o interesse e o gosto pela poesia. Ir ao pátio da escola para ler uma pequena antologia, pôr uma música de fundo enquanto se lê são procedimentos que ajudam na conquista do leitor; são condições que, se dispensadas, poderão debilitar uma experiência que poderia ser mais rica, mais significativa. (PINHEIRO, 2018, p. 24).

É possível que, conforme o autor menciona, que ter acesso a um espaço específico para a leitura literária, torna a leitura mais agradável. Em nosso planejamento, havíamos pensado o pátio da escola como uma área a ser usada de forma mais livre em momentos de leitura pelos

alunos, ou no jogo dramático que possibilitaria além da inflexão de voz e expressão corporal, porém, a ocupação comprometeria a organização de outras turmas.

Começamos tentando por perguntas descobrir como eles descreveriam uma bruxa, e descreveram como má, que anda em vassoura, que tem nariz grande. Nesse momento, percebemos que eles faziam mais referências à personagem má do filme, do que a mãe bruxa do cordel, que seriam as personagens equivalentes das duas versões, o que nos faz pensar que embora não diretamente mas acabaram fazendo comparação de uma personagem para outra. Apenas uma aluna disse que existia bruxa boa.

Em seguida, distribuímos o texto de Eva Furnari que são quadrinhos sem texto verbal; primeiramente demos um tempo para que lessem. ao perguntar se haviam terminado a leitura alguns disseram que não tinha o que ler porque não havia letras.

Em seguida, lemos juntos um trecho de *Bruxinha*, dessa vez com texto verbal:

Figura 12- trecho *Bruxinha*



A partir da leitura de duas das cenas do texto de Eva Furnari continuamos o debate sobre as características da bruxa nas histórias, porém, percebemos que as observações que faziam retomavam cenas do filme, evidenciando que a personagem bruxa que mais prestaram atenção, traços da madrasta das princesas retomados mais do que a leitura que acabaram de fazer ou da bruxa-mãe retratada no folheto.

Retornamos à leitura do folheto, tentamos fazer uma leitura oral com a participação de todos, mas não funcionou pois não prestavam atenção à leitura dos colegas, o que gerava reclamação por parte dos que estavam tentando participar. Decidimos ler para eles.

Devido à falta de condições de realizar o planejamento, decidimos encerrar o experimento com a leitura da terceira parte do cordel. O fato da turma ser numerosa, que dificultaria a realização de um jogo dramático, dispersão, falta do espaço físico que apenas nossa turma utilizasse sem a interferência de outras turmas.

Para o último encontro ocorrido na data de 02 de agosto de 2018, fizemos a leitura oral das estrofes finais do cordel e a maioria ouviu nossa leitura, em seguida, organizamos o acervo que doamos para ficar na escola. Como a biblioteca estava fechada, além dos cordéis confeccionamos um suporte de forma que os folhetos ficavam expostos ao livre acesso, conforme registro abaixo:

Figura 13- suporte para folhetos



Fonte: dados da pesquisa

Acreditamos que o contato físico com o texto literário se torna importante incentivo à leitura. O que nos chamou atenção é que nessa parte muitos se envolveram, pegaram cordéis e começaram a ler, ajudaram a organizar e queriam pegar emprestado naquela hora, a que a professora ficou responsável por emprestar. Percebemos o interesse dos alunos no cordel “Juvenal e o dragão” de Leandro Gomes de Barros, e outro de contos de fadas “Os três cabelos do diabo” de Manoel Monteiro, que folhearam e leram na sala.

A organização dos folhetos que doamos à escola se tornou parte da atividade quando os alunos se propuseram a escolher em qual local a pilha deveria ficar. Em meio a organização que se dava com alguns próximos ao birô da professora, outros liam folhetos:

Figura 14 - Escolha e leitura de folheto



Fonte: Dados da pesquisa

Na imagem abaixo, percebemos que alguns se interessaram por outros cordéis do mesmo gênero do lido em sala:

Figura 15 - Escolha e leitura de folheto



Fonte: dados da pesquisa

Retornamos em visita à escola no mês de outubro, conversamos com a diretora, a biblioteca ainda estava inativa e os cordéis foram retirados da sala do 6º ano e levados para a área aberta em frente à sala da direção. Ao indagar se os alunos pegavam os cordéis a diretora afirmou que nós “lançamos o clube do cordel na escola”; alguns alunos buscam os cordéis no suporte para ler. Havia acontecido um episódio de dano ao cordel, no entanto, foi restaurado e segundo ela, foi ponto de partida para uma conversa sobre o zelo com os folhetos e a responsabilidade de devolver visto que outros irão utilizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras que fundamentaram esta pesquisa e da intervenção didática que realizamos, consideramos relevante pensarmos caminhos pedagógicos que favoreçam a aproximação afetiva dos leitores com o texto literário. Ao eleger a prática de leitura em voz alta como principal abordagem metodológica, comprovamos que pode se tornar uma atividade agradável, e que estimula a capacidade das crianças de ouvir. Visando o envolvimento maior da turma, essa leitura oral, por vezes, se tornou dialogada, aberta à comentários dos alunos que, por sua vez, traziam à tona, a partir do texto lido, expressões de suas vivências pessoais.

A começar pela leitura introdutória, percebemos que se instaurou um clima de brincadeira em determinadas leituras das sextilhas gerou um momento de diversão através de charadas rimadas. Não deixamos de observar o envolvimento lúdico proporcionado pela recepção oral das adivinhas. O envolvimento da turma na atividade proposta, nos faz pensar que o próprio texto literário pode ser a motivação necessária para despertar o interesse em sala de aula, portanto, deve ser levada com mais frequência. No instante depois que a aula já havia sido encerrada, essa mesma aluna A junto com a aluna G, observaram que ainda havia algumas adivinhas na caixa e pediram para ler entre elas, denotando interesse pelo gênero.

Dessa forma, consideramos que a circulação da poesia pelo viés da oralidade bem como pelo tom de brincadeira que prevaleceu na aula contribuiu para o envolvimento da turma. Por isso, caracterizamos esse momento como uma oportunidade de “brincar” com as palavras, por suspender um pouco essa rigidez do comportamento necessário em outros momentos de aulas na escola, para se viver um situação de diversão. Favorecemos o divertimento gratuito, com algumas risadas despreziosas, sem deixar de cultivar a oralidade dos versos e do conto de fadas em prosa, o ato de pensar em voz alta e de compartilhar ideias como incentivo à leitura.

Constatamos que a utilização de adivinhas pode proporcionar uma maior interação entre professor-texto-aluno, pois além de incentivar a leitura, assegura que os alunos tenham contato com a literatura popular de forma descontraída, deixando abertura para que se interessem por outros textos do gênero e, sobretudo, possam trazer uma vivência com esse gênero de poesia oral.

A metodologia de que lançamos mão priorizou a interação dos leitores com o texto, favorecendo o risco de errar, sem que este resultasse numa avaliação, numa nota. O processo, portanto, se constitui mais importante do que o “resultado” em si. Neste sentido, o procedimento fugiu ao modelo predominante nos livros didáticos, que buscam sempre ensinar um conteúdo sobre o gênero estudado e não propriamente vivenciá-lo.

Para que nossa proposta não se tornasse uma substituição da obra clássica pela adaptação em cordel, tornando-se um mero facilitador de leitura, optamos por propiciar um encontro de obras, primeiro a prosa e em seguida suas recontagens por ordem cronológica de produção. Dessa forma, traçamos um percurso entre ler o “original” e as recriações de modo a perceber os efeitos que cada uma delas pode ter em despertar nos jovens leitores o interesse em saber mais sobre nossa cultura e em outros textos com esse tipo de história. Percebemos a repercussão do que fora lido em sala por atitudes como as de pedir emprestado o livro que continha outros contos de fadas, pedir para assistir novamente o filme em casa levando o DVD com a gravação. A posteriori, recebemos retorno da diretora de que continuaram lendo cordéis, bem como outras turmas passaram a ter acesso e fazer a leitura de folhetos por buscando-os no acervo localizado próximo a sala da direção.

Embora os contos muitas vezes sejam severamente criticados pelo excesso de moralismo, não foi a moral presente nas três versões estudadas que chamou mais atenção. O sentido do “ensinar” foi captado pelo estado de “diversão” ao ouvir a narração/leitura do conto ou quando assistiram a versão fílmica. Portanto, a questão lúdica superou o moralismo, demonstrado pelo envolvimento no enredo ou as expressões de curiosidade de saber o próximo passo dos personagens. Além disso, embora eles mesmos dissessem que os finais eram sempre iguais, isso não impediu que ouvissem a leitura do final do conto, sem perder a curiosidade pelos fatos da narrativa se mostraram mais atentos ao ouvirem as histórias sendo narradas do que quando era solicitada uma leitura em que todos participassem com um trecho. A aprendizagem se faz ouvindo ou lendo a história, mas ela não é o elemento predominante, desse modo, consideramos válida nossa tentativa de leitura sem necessariamente fazer nada a partir disso, a leitura pela leitura, abrindo espaço para o diálogo, e para expressão de suas vivências .

Dentre os obstáculos que encontramos estiveram as dificuldades de leitura demonstradas pelos alunos, alguns não queriam ler em voz alta, ou realizavam uma leitura truncada, no entanto, percebemos o interesse pelo esforço em participar das atividades. A insistência em lermos em voz alta propiciou debates sobre o enredo das obras e sobre a linguagem que o poeta utilizou em sua recontagem.

Ao avaliar o percurso do nosso experimento, percebemos que o não envolvimento em determinados momentos se dava quando a atividade exigia que lessem em voz alta, que ouvissem a leitura do colega, que nos faz supor ser devido a pouca experiência de leitura, conforme dados do questionários; dessa forma, exigiria mais tempo de prática para que se habituassem à essa metodologia mais aberta ao diálogo. Também reconhecemos a possibilidade de levarmos os textos escolhidos seguindo outra ordem de apresentação; como dito, seguimos

o critério de ordem cronológica publicação, porém, pensamos numa inversão em que após a narrativa em prosa trabalharíamos o folheto para, por último, exibirmos a adaptação fílmica da trama.

Avaliamos, após refletirmos sobre a repercussão de cada texto trabalhado, que o filme se tornou a obra que mais demonstraram ter marcado as características dos personagens, tanto que nos momentos em que trabalhamos o folheto, os alunos continuavam a discutir sobre características em que recorriam às imagens do filme. Dessa forma, inverter a ordem de uso dos textos, seguiria uma sequência determinada pela relação de um texto com o outro.

De acordo com Sara C. Bryant (apud TRAÇA, 1992, p. 113), a “função essencial do conto na educação é dar alegria; na alegria e pela alegria, exercitar e alimentar o espírito”. Seguindo esse pensamento, o ato de ouvir um conto completo, poderá ser o pontapé para o interesse em leituras futuras, ou mesmo alguma imagens ou palavras ouvidas naquele breve momento poderá ficar sempre presentes no imaginário dos alunos participantes enquanto experiência literária.

A oferta de diferentes leituras de uma mesma narrativa, lançou mão do método recepcional de ensino que leva em consideração a atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos. Acreditamos que a reflexão sobre a leitura e o interesse por leituras maduras ou da mesma ordem que as narrativas lidas foram cultivados. Confirmamos que a formação do leitor é um processo contínuo, constantemente afetado e alterado por vivências do sujeito em sociedade, por isso, a transformação desses sujeitos exige maior espaço de tempo que não caberia no curto andamento de uma experiência que cumpre uma exigência do programa de Mestrado.

Observamos que o tema mais recorrente mencionados em sala, ou em momentos informais que tivemos contato pelo pátio da escola, foi a família; as referências que faziam eram de uma das partes de sua família, como a mãe ou somente o pai e os irmãos. A família é uma das temáticas em que as três narrativas que levamos à sala de aula descreveram sobre ou de algum modo fizeram referência. Primeiro o conto em prosa, que retrata o pai que cuida e educa suas filhas de forma rígida. Segundo, o filme que retrata o pai que também cuida das filhas, porém, a ligação e presença é recorrente como laço familiar da mãe. Por último, o cordel que também trouxe uma organização entre a mãe e o filho. Todos esses pontos foram tocados à medida que trabalhamos cada obra; espontaneamente surgiam associações com a vida cotidiana ou com algum episódio vivido por eles.

O tema e a ligação feita com a experiência dos alunos nasceu da metodologia utilizada que privilegiou sempre o diálogo texto versus leitor. Neste sentido o objetivo de estimular a

formação do leitor literário a partir da leitura de três narrativas do conto de fadas foi alcançado, bem como o de discutir a construção das personagens das obras quando percebemos a associação dos membros da família com episódios que surgiram durante a vivência, cumpridos dentro do limite das condições concretas dos leitores e da escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

_____. “Então se forma a história bonita” – Relações entre folhetos de cordel e Literatura Erudita. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, jul/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>>. Acesso em outubro 2018.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Cordel para crianças: Aspectos temáticos e metodológicos ou um sabiá na sala de aula. In: DEBUS, Eliane; SANTOS, Jilvania Lima dos; BORTOLOTTI Nelita. (org.) *Poesia cabe na escola: Por uma educação poética*. Campina Grande: EDUFPG, 2018, p.49-66.

_____. *Abordagem do poema: roteiro de um desencontro*. In: DIONÍSIO, Aparecida Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

AYALA, Maria Ignez Novais. *Abc, folheto, romance ou verso: a literatura impressa que quer ser oral*. Graphos, n. 12, João Pessoa, dez, 2010.

Barbie and the 12 Daring Princesses (versão em português – Barbie em: as 12 princesas Bailarinas). EUA: Universal Home Vídeo. 2006. 58 min. Colorido.

BRAGATO FILHO, Paulo. *Pela leitura literária na Escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995. p. 85-92.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc> Acesso em: 04/11/18.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 25; 83-84.

CHIAPPINI, Ligia Moraes Leite. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

CASCUDO, Luis Câmara. *Os cinco livros do povo*. João Pessoa: Edit. Universitária, UFPB, 1953.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: Símbolos, Mitos, Arquétipos*. São Paulo: Ática, 2012.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

DIÉGUES JÚNIOR, MANUEL. *Ciclos temáticos na literatura de cordel*. Maceió: imprensa oficial Graciliano Ramos, 2012.

FARIAS, Alyere Silva. João Guimarães Rosa e Leandro Gomes de Barros na escola: a esperteza em favor da leitura literária. In: ALVES, José Hélder Pinheiro e NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. *Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos*. Campina Grande: EDUFPG, 2014.

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. São Paulo: Ática, 2010.

GAUDÊNCIO, Bruno. Manoel Monteiro: poesia e vida de um sábio do cordel. In: *Manoel Monteiro: estrela nova no céu do "Norte"*. Correio das Artes n. 4/5 Campina Grande, junho – julho 2014.

GALVÃO, Ana Maria de oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo horizonte: autêntica, 2006.

GOULART, Shirley; BALTHASAR, Marisa; FIGUEIREDO. *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2015.

GRIMM, IRMÃOS. *Bela adormecida e outras histórias*. Tradução Zaida Moldonado. Porto Alegre: L&PM, 2011.

JOLLES, André. *A forma simples: lendas, saga, mito, adivinha, ditado, caso memorial, conto, chiste*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956.

LIMA, Felipe Nildo Oliveira; ALVES, José Hélder Pinheiro. *A literatura de cordel nos acervos do PNBE- 2008 a 2011*. Campina Grande, original não publicado, 2015.

LIMA, Leidiane Faustino. *Princesas que dançam: do conto de fadas clássico à adaptação em cordel*. Campina Grande, 2017.

LUYTEN, Joseph Maria. *O que é literatura de cordel*. São Paulo: Brasiliense. 1983.

MACHADO, Ana Maria. *Contos de fadas: Perrault, Andersen e outros*. (Apresentação). Rio de Janeiro: Zahar, 2010,p.7-13.

MONTEIRO, Manoel. *A dança das doze princesas: um cordel contando contos*. Campina Grande, 2009.

MONTEIRO, Manoel. *Contos e outras narrativas em cordel*. Campina Grande: 2011.

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

MOURA, Fernanda Chaves B. de. *Brincando com a bicharada: a leitura de folhetos no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

PINHEIRO, José Hélder. Ensino e Pesquisa em Literatura de cordel: a experiência do Pos-Graduado em Letras. In.: PINTO, Francisco Neto Pereira e MELO, Márcio Araújo de. (org) *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura*. Campina Grande: EDUFCEG, 2016. <http://media.wix.com/ugd/ff2fac_820912d24b7247c8b2b82d0973518164.pdf>.

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

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

PEIXOTO, Mayara Carvalho. *O conceito e proposta de ensino de leitura na Base Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande. 2018.

PETIT, Michèl. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2008.

RANGEL, Sandra Queiroz. *Entre cigarras e formigas: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

RIBEIRO, Johniere Alves. *Manoel Monteiro: visibilidade de uma poética*. 2009. p. 101. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande.

RIBEIRO, Lêda Tâmega. *Mito e poesia popular*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore, 1983.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

SUASSUNA, Ariano. (introdução) *Literatura popular em verso*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1977.

TINOCO, Robson ; STEPHANI, Adriana Demite. Leitura literária e papel do professor mediador no diálogo texto-leitor. In.: PINTO, Francisco Neto Pereira e MELO, Márcio Araújo de. (orgs) *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura*. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.

TRAÇA, Maria Emília. *O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças*. 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, 1992.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo, FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE A – Plano de Ação da intervenção didática

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES
Professor orientador: José Hélder Pinheiro Alves
Aluna: Leidiane Faustino Lima

Plano de ação

Três versões de um mesmo conto de fadas em sala de aula

Público-alvo: alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

Período: meses de abril a julho de 2018

1ª parte: **(5 encontros)**

- Visita à escola, à biblioteca, combinar horário de aulas;
- Observação das aulas;
- Aplicação dos questionários com alunos e professora.

2ª parte : **(7 encontros)**

Objetivos:

- Incentivar a leitura do texto literário
- Identificar diálogos existentes entre as mais variadas versões de uma mesma história

Conteúdos:

- Experiência de leitura literária com o conto de fadas *As doze princesas bailarinas* dos Irmãos Grimm
- Filme *Barbie em: as doze princesas bailarinas*, produção Disney 2006.
- Leitura e discussão sobre o folheto *A dança das doze princesas*, Manoel Monteiro;
- Construção de personagens.

Tempo estimado: 7 encontros de 45 minutos a 90 minutos cada.

Recursos didáticos:

- Folhetos
- Cópias do conto
- Projetor de dvd e slides
- Folhas de ofício e canetas
- Caneta de quadro branco

1 encontro: **1 aula (45 min.)**

Conteúdo: quadras e sextilhas com adivinhas

Objetivo: propiciar o contato com estrofes da literatura popular;

Procedimento metodológico: brincadeira com adivinhas em sextilhas: colocar as sextilhas numa caixa para que os alunos retirem e lancem a pergunta para a turma para ver quem adivinha. (45 min.)

2 encontro: **1 aula (45 min.)**

Conteúdo: conto de fadas *As doze princesas bailarinas* dos Irmãos Grimm

Objetivo: propiciar o contato com a primeira versão da narrativa a ser trabalhada para proceder a discussão sobre os aspectos temáticos abordados no texto em prosa.

Procedimento metodológico: Retomar respostas dadas nos questionários com perguntas: Quem já ouviu a história da branca de Neve? Quais outras histórias com fadas lembram de terem ouvido ou lido? (10 min.)

Trato com os alunos que durante a contação (narrativa com auxílio do livro) ouvirão a história e terão espaço para que comentem livremente sobre o que está sendo lido, parar no clímax e pedir que os alunos formulem previsões para o desfecho. (20 min.)

Entregar a cópia do conto para que leiam o desfecho dado pelo autor, ouvir comentários sobre o texto, como o que acharam da história e partes que mais gostaram. (15 min)

3 encontro: **2 aulas (90 min.)**

Conteúdo: filme *Barbie em: as doze princesas bailarinas*

Objetivo: relacionar as cenas assistidas na versão fílmica com o conto em prosa, relacionando elementos de comparação como enredo e personagens.

Procedimento metodológico: Sessão para assistir ao filme *Barbie em: as doze princesas bailarinas*, com pausas para discussão. (1 hora)

Divisão da turma em duplas e distribuir imagens com cenas do filme, pedir que relembrem se a cena está presente na primeira versão lida, em seguida, que se dirijam à lousa para apresentar o elemento identificado (ou a falta dele) formando um esquema comparativo. (30 min.)

4 encontro: **1 aula (45 min.)**

Conteúdo: Início da leitura e discussão do cordel *A dança das doze princesas* de Manoel Monteiro.

Objetivo: propiciar o contato com a versão popular da narrativa, familiarizar os alunos com as personagens e discutir suas características.

Procedimento metodológico:

Conversa para observar a familiarização dos alunos com o gênero e suas características. (5 min.)

Distribuição da cópia das primeiras estrofes do cordel, oralização com pausas para diálogos (estrofes 1-18). (30 min.)

Observação do efeito a partir da discussão dos alunos com a comparação dessas personagens com as outras versões já lidas. (10 min.)

5 encontro: 1 aula **(45 min.)**

Conteúdo: continuação da leitura e discussão do cordel *A dança das doze princesas* de Manoel Monteiro.

Objetivo: propiciar o contato com a versão popular da narrativa, familiarizar os alunos com as personagens e discutir suas características.

Procedimentos metodológico:

Retomada de pontos do questionário a respeito do gênero história em quadrinhos e livro de imagens. (5 min.)

Distribuição de uma historinha em quadrinhos de *Bruxinha* de Eva Furnari, chamar atenção para o comportamento da personagem bruxa e suas características. Em seguida, distribuir a segunda historinha de Eva Frunari *A bruxinha atrapalhada*, dessa vez sem linguagem verbal e repetir discussão dos elementos discutido anteriormente. (10 min.)

Levantamento de hipóteses sobre o enredo da segunda parte do cordel a partir dos episódios já conhecidos pela turma. (5 min.)

Oralização da segunda parte do cordel (19-39) com pausas para discussão. (25 minutos)

6 encontro: 1 aula **(45 min.)**

Conteúdo: finalização da leitura e discussão do cordel *A dança das doze princesas* de Manoel Monteiro.

Objetivo: propiciar o contato com a versão popular da narrativa, familiarizar os alunos com as personagens e discutir suas características.

Procedimento metodológico:

Retomada dos aspectos levantados durante a leitura do cordel no encontro anterior. (5 min.)

Pedido que levantem hipóteses sobre o desfecho do folheto. (10 min.)

Oralização da terceira parte do cordel (39-50) com pausas para discussão. (20 min.)

Discussão com os alunos sobre as hipóteses levantadas anteriormente e observação dos pontos que mais lhes chamaram atenção durante a leitura. Distribuição do folheto para que tenham acesso ao folheto na íntegra (10 min.)

7 encontro: 1 aula (**45 min.**)

Conteúdo: jogo dramático

Objetivo: Realizar jogo dramático sobre as histórias lidas

Retomada dos aspectos levantados à cerca das três versões lidas pela proposição da dramatização. (30 min.)

Apresentação do acervo de cordel da escola e acomodação na biblioteca. (10 min.)

APÊNDICE B – Questionário de sondagem aplicado com alunos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES
ALUNA: LEIDIANE FAUSTINO LIMA
PROFESSOR ORIENTADOR: JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES**

Questionário 01

As perguntas seguintes são para saber um pouco mais sobre você. Não vou saber quem respondeu as questões. Sinalize suas respostas com um “X”. Preste muita atenção às imagens.

1. Qual sua idade? _____.

2. Você gosta de ler livros?



3. Que tipo de livro você gosta de ler:

() Histórias em quadrinhos

() Poemas

() Folhetos de cordel

() Contos de fadas

() Livro de imagens

3. Em relação às histórias, do que você gosta mais:



4. Qual a última história que leu ou ouviu? O que você mais gostou?

_____ 5. Em relação aos personagens:

A) Você reconhece algum? Qual (s)?

B) Qual deles você mais gosta?



()



()



()



()



()



()



()

()



()

()



()

Vanderli Timóteo. "A menina pendura sua adolescência no varal.

*No bolso da calça molhada,
o telefone molhado de amar.*

7. Trabalha com que frequência a poesia com seus alunos?

Diariamente Semanalmente Mensalmente

Semestral Nunca

8. Para você, a poesia deve ser trabalhada em sala de aula? De que maneira?

Sim. Por meio de apreciação oral e de exercícios para a desinibição da escrita.

APÊNDICE D – Termo de autorização para pais ou responsável

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

Termo de Consentimento

Aos pais ou responsáveis de alunos menores de idade

ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG. Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

TERMO DE ASSENTIMENTO DESTINADO A MENORES DE 18 ANOS

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **Princesas que dançam: a recepção de diferentes versões de um conto de fadas**, que tem o prof^o Dr. **José Hélder Pinheiro Alves** como responsável pela pesquisa na condição de orientador da acadêmica: **Leidiane Faustino Lima** do Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino** da **Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, a qual resulta o projeto de dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do curso de mestrado.

Para que seu filho (a) possa participar, é necessário ler com bastante atenção esse termo. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não ficarem claras. O documento descreve objetivos, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. Você só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que, é livre para participar ou retirar-se desse estudo a qualquer momento.

Os objetivos desse estudo são:

i) observar aproximações e distanciamentos entre as diferentes versões da narrativa; ii) examinar a construção da figura feminina e masculina representadas nas obras a serem estudadas; iii) estimular a recriação de cenas das obras analisadas a partir de diferentes expressões artísticas.

Procedimentos:

A coleta das informações será efetuada por meio de questionários, gravações em áudio e vídeo, diário de campo e atividades de caráter oral e escrito, que serão utilizados somente com a finalidade de registrá-los. Esses dados serão coletados na própria escola durante as aulas de Língua Portuguesa, de maneira que, possa assegurar a privacidade do seu filho (a), permitindo assim, que ele possa expressar suas ideias livremente. **Não haverá nenhum custo aos alunos (as) participantes.** A sua participação é voluntária, portanto, não será remunerada nesse estudo. Em todos os registros um código substituirá o nome do seu filho (a). Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial somente para fins deste estudo e /ou artigos posteriores.

Eventuais riscos e desconfortos:

No que diz respeito aos eventuais riscos, sabemos que em virtude dessa pesquisa se propor a trabalhar uma metodologia que incentive a leitura e discussão de textos literários em sala de aula, entendemos que existe o risco dessa intervenção provocar nos alunos algum tipo de constrangimento durante a realização das atividades que requerem o lúdico, a reflexão e a criatividade. Contudo, privilegiaremos a liberdade de todos, de modo que eles podem se retirar da pesquisa a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis.

Benefícios:

A participação do seu filho (a) é muito importante, pois seus relatos, sugestões e opiniões servirão como base para que a pesquisa possa alcançar resultados, o mais fiel possível, com a realidade dos alunos, contribuindo assim, com melhorias em sua aprendizagem.

Quanto aos benefícios, acreditamos que uma intervenção dessa natureza pode contribuir para incentivar os seguintes pontos: à formação de leitores de textos literários na escola, a melhoria da prática docente a partir de uma intervenção voltada para atividades lúdicas e que estimulam a criticidade e reflexão dos alunos.

Para firmar concordância, assine na indicação abaixo:

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados com o propósito acima descrito.

Concordo que o meu filho na qualidade de menor de idade tenha sua imagem fotografada, gravada em áudio e vídeo, respeitando-se o que a legislação vigente e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) exigem quanto a menores de 18 anos.

Firmo concordância de que o pesquisador deixou claro quanto ao sigilo das informações dessa pesquisa. Que nenhum momento os nomes serão divulgados. Se porventura eu deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de Dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura dos pais ou responsável do (a) aluno (a) menor de idade.

Assinatura do próprio aluno (a), caso maior de 18 anos.

Assinatura do (a) pesquisador (a).

