A FORMAÇÃO DO LEITOR POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL

Claudia Zilmar da Silva Conceição*
Carlos Magno Gomes**

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre o ensino de literatura a partir da leitura e performance do cordel. Para tanto, sugerimos a introdução da cultura popular como parte dos conteúdos significativos que despertam o interesse e a motivação dos leitores em conhecer a diversidade cultural do cordel, além de fomentar o prazer estético e a performance, articulando com a formação crítica do leitor. Metodologicamente, exploramos conceitos de cultura popular e performance, propostos por Hall e Zumthor. Quanto ao ensino de literatura, exploramos os métodos de leitura interdisciplinar e subjetiva defendidas por Cereja e Rouxel. Como proposta de intervenção, propomos vivências de literatura de cordel.
Palavras-chave: Leitura. Literatura de cordel. Performance.

Abstract: This paper presents a reflection on the teaching of literature from the reading and interpretation of string literature. We envisage the introduction of popular culture as part of meaningful content that arouses the interest and motivation of readers to know the cultural diversity of string literature. Methodologically we explore concepts of popular culture and performance, proposed by Hall and Zumthor. As for the teaching of literature, we explore methods of interdisciplinary and subjective reading advocated by Cereja and Rouxel. As an intervention measure, we propose string literature workshops.
Keywords: Reading. String Literature. Performance.

1 Introdução

Este artigo traz resultados de uma pesquisa, no qual apresentaremos uma proposta de vivências de literatura de cordel para o ensino médio por entendê-la como uma ferramenta pedagógica que requer um profissional dentro das perspectivas reflexivas. Um professor que reflita a sua *práxis*, perceba os saberes que circulam em sua sala de aula, de modo que esses saberes contemplem os conteúdos que serão trabalhados, de forma a trilhar novos caminhos, novas rotas ao configurar um lugar para o cordel no cenário educativo, assim como a literatura canônica. Assim foram pensadas as oficinas, que intitulamos *vivências de literatura de cordel.*

Faremos uso do termo "vivências", para os fins das discussões realizadas neste artigo, apesar de saber que experiência é um termo correlato. Mas "concordamos com Vigotski, que a vivência é algo mais pleno, mais integral, que envolve o ser humano em sua plenitude, [...] na inter-relação entre o que é próprio da história pessoal e as características da situação propiciada pelo meio, quando se experiencia algo" (SHLINDWEIN, 2010, p. 35), ou seja, na vivência lidamos com os laços da personalidade e a situação representada na vivência.

Nessa perspectiva, organizamos as vivências que se constituíram em nossa escolha para intervenções com os alunos do ensino médio. A saber: a recepção do cordel, a leitura em voz alta, a performance, a formação do leitor crítico. Deixamos claro que todas as atividades foram respaldadas por teorias e planos estrategicamente

* Mestre em Crítica Cultural pela UNEB (2015). Professora da Secretária do Estado de Educação da Bahia. Endereço eletrônico: cauzilmar@gmail.com

** Doutor em Literatura em estágio de pós-doutorado em Antropologia Social pela UnB. Prof. Associado da UFS. Bolsista CNPq. Endereço eletrônico: calmag@bol.com.br

elaborados a fim de levar em consideração o contexto social do grupo e a subjetividade nas escolhas temáticas.

Como parte desse processo, objetivamos que nossas intervenções possam transformar o sentido que os professores e os educandos atribuem ao ensino de literatura, visto que a introdução da história da literatura nas escolas, datada desde o século XIX, rompeu com a tradição clássico-humanista de ensino, centrada nos estudos da retórica e da poética e que há mais de 150 anos preconiza a consciência de uma cultura com matrizes clássicas. Segundo Cereja (2004), os primeiros estudos literários que procuram dar conta das relações entre literatura e sociedade são de 1870, organizados por um grupo de intelectuais, que, além de atuarem na imprensa como críticos, foram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Brasileira de Letras e, por sua vez, davam aulas no Colégio Pedro II, modelo de ensino brasileiro da época.

Dessa forma, não é de estranharmos que o ensino brasileiro da época fosse um misto de historiografia e sociologia da literatura. Contudo, apesar de mais de um século, o ensino de literatura continua quase o mesmo, pois muitas práticas de ensino, hoje, têm raízes no modelo de docência construído no século XIX, principalmente por restringir a literatura à "expressão da cultura brasileira" e pela imposição de classificar autores e obras em gerações e fases. (CEREJA, 2004).

A leitura literária tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar como trazem as Orientações Curriculares Nacionais, pois, na aula de literatura, as leituras vão se convertendo em simulacros: apenas resumos, compilações, algumas informações sobre os autores, cronologia literária e alguma teoria sobre gêneros, ou seja, conhecimento mínimo para se realizar as avaliações e o ENEM (Brasil, 2006). No ensino fundamental, "tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa". (COSSON, 2009, p. 20). Entretanto, as leituras do cânone nacional, propostas pela escola, há muito tempo, já não despertam a atenção dos estudantes.

Teresa Colomer (2007), em seu livro "Andar entre livros", explica que os professores têm predileção por textos informativos, por serem fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas que são exigidas das leituras literárias. E o que, talvez, seja o mais chocante é que essa crença também é compartilhada pelos pais de diferentes classes sociais, que não viam interesse em seus filhos perderem tempo com divagações. Logo, aproximando-se das regiões com pequenos índices de alfabetização, que no nosso caso específico é o Nordeste, a literatura é vista como algo supérfluo e abissalmente distante das necessidades da maior parte da população.

Nesse entrelaçamento entre o ensino de língua e literatura, o professor acaba suprimindo o ensino de literatura. Com essa mudança, o ensino da leitura e da escrita passa a se configurar de forma técnica, não introduzindo melhora alguma, "é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos" (COLOMER, 2007, p. 36). A literatura constitui uma excelente fonte de compreendermos os mecanismos linguísticos, além de ser um instrumento de cultura e uma fonte de prazer.

É preciso colocar a leitura como um andaime para uma efetiva reflexão social que leve o educando à formação e ao exercício da cidadania. Trata-se, então, de "ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade" (ROUXEL, 2013, p. 159), pois a forma como a literatura está sendo trabalhada na escola apenas fortalece a resistência do alunado perante o texto literário.

Aludimos, assim, a um ensino que potencialize o diálogo multicultural, que traga para escola não somente a cultura valorizada, canônica, mas também as culturas locais, populares e a cultura de massas, para torná-las objetos de estudo e crítica e proporcionar um diálogo aos textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com os textos da cultura valorizada. "Assim, a escola formará um cidadão flexível, protagonista e multicultural em sua cultura" (ROJO, 2009, p. 115).

Nesse enfoque inicial, as contribuições dos estudos culturais são fundamentais, pois partem da resistência representada pela cultura popular, conforme Kupper, a qual trazemos para sala de aula do ensino básico, por entender que uma das formas de transmissão da cultura é pela educação, como atesta:

> [...] a cultura é transmitida por intermédio da educação e da mídia, e eles se preocupam com o fato de que os multiculturalistas estejam entrincheirados em posições de poder em muitas escolas, universidades, jornais e estações de TV, onde são colocados de forma estratégica para fomentar a ideia de diferença. (KUPPER, 2002, p. 296).

A partir da polifonia, que se encontra atrelada ao conceito de cultura, os estudos culturais possibilitam a problematização e a compreensão do que é culturalmente humano, criando condições de novos diálogos entre os conceitos socioculturais que se propagam no contexto contemporâneo. Esse cenário implica em um descentramento da noção de cultura, esta nomenclatura abandona o centro das discussões, passando a permear, ou mesmo a visibilizar, as margens silenciadas que são representados pela cultura popular.

As mudanças no equilíbrio e nas relações sociais justificam-se pelo interesse que o capital tinha na cultura das classes populares, consequentemente, a tradição popular passa a ser o local de resistência do povo. Dessa forma, explica-se por que a tradição é mal-interpretada como "um produto conservador, retrógado e anacrônico/luta e resistência – mas também naturalmente, apropriação e expropriação" (HALL, 2003, p. 248). Assim sendo, Hall insiste que o essencial em uma definição de cultura popular são "as relações que colocam a 'cultura popular' em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante" (HALL, 2003, p. 257). Trata-se de uma definição que parte da dialética cultural e da constatação de dominantes e dominados. É com esse pensamento de luta cultural que trazemos a cultura popular, representada na literatura de cordel, para a sala de aula como uma ferramenta capaz de operacionar práticas cotidianas que descortinem as relações culturais e sociais, propagadas pela cultura hegemônica no cenário educacional.

2 Formação do leitor: a sensibilização por meio do cordel

Nossa proposta pretende fomentar o prazer estético e a performance por meio do cordel, articulando com a formação crítica do leitor. Assim, planejamos promover vivências com literatura de cordel, por considerarmos a hipótese da formação do leitor na perspectiva estética, artística, cultural e social. Ou seja, mobilizar o olhar, o sentir para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor do ensino médio para apreciação, para degustação, na perspectiva de um desenvolvimento humano em seu sentido lato.

Nesse caminho, a literatura passa a ser vista como um fenômeno comunicativo, ou seja, a teoria da recepção nos diz que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas temos também a reação do leitor e, por extensão, precisamos explicar o texto a partir dessa reação, proveniente da interação do texto e o leitor. Ou seja, a partir de uma imagem da realidade, que Iser (1979) classificou como "repertório" e que se acrescenta à existência de "estratégias" utilizadas na compreensão do texto que se constituem na base funcional da leitura. O leitor como protagonista nos faz pensar que a leitura é um ato subjetivo, entretanto, segundo Colomer (2003), o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor vai preenchendo, mas esses espaços não se oferecem à imaginação arbitrária. "O texto implica um "leitor modelo", mas o prevê como um "leitor cooperativo", e, nesta antecipação, o autor escolheu desde uma língua [...] até uma competência interpretativa que não apenas pressupõe, como o texto se encarrega de construir através de suas pistas"(COLOMER, 2003, p. 96). A aplicação dessa linha de análise pressupõe que tudo que está escrito é o que os autores imaginam sobre seus jovens leitores por meio de conhecimentos e comportamentos sociais e culturais. Geralmente isso se aplica à literatura infantojuvenil.

Por conseguinte, no ensino médio, o confronto com a complexidade das obras do passado, que é exigido pelos programas oficiais, leva muitas vezes o jovem leitor a afastar-se das obras literárias. Segundo Rouxel (2013b), é nesse momento que a inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos.

Nesse sentido, sugerimos as vivências de literatura de cordel por ser outro objeto semiótico que pode ser articulado com obras da literatura canônica e "porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente" (PINHEIRO, 2013b, p. 36), além de reverberar a performance, visto que, como os próprios documentos oficiais preconizam, "a leitura precisa ser prazerosa, atendendo às necessidades e aos interesses de quem lê". (BAHIA, 2005, p. 112).

O prazer é visto como o mais alto valor do espírito, "pois é ao mesmo tempo alegria e signo: o signo de uma vitória de e sobre a vida, esta vitória que nos faz humanos" (ZUMTHOR, 2000, p. 109). Mas como proporcionar esse prazer na sala de aula? Isso nos leva a pensar na escolarização da leitura literária que por sua vez está atrelada à pedagogia por se ater a estratégias e técnicas didáticas, relacionadas às práticas inerentes à sala de aula que podem determinar para qual direção podem voltar nossos desejos, ou seja, determinam uma política cultural que está por trás das ações. É nesse sentido "que propor uma pedagogia é formular uma visão política". (GIROUX; SIMON, 2014, p. 113).

Isso sugere a intervenção de uma pedagogia crítica por entendermos a cultura popular como a representação de "não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico em que são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno". (GIROUX; SIMON, 2014, p.110). Dessa forma, a introdução da cultura popular, norteada por uma pedagogia crítica nas aulas de língua portuguesa, pode favorecer a reconstrução da imaginação social em prol da liberdade humana. Uma pedagogia crítica favorece o diálogo e as experiências dos alunos a fim de que sejam incorporadas formas de expressões populares que afirmem a diferença e modos de vida diferentes à cultura dominante. É reconhecer que a leitura deve ser contextual.

Essa socialização da leitura é denominada por Colomer (2007) de leitura compartilhada que "estabelece um caminho a partir da recepção individual até a

recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la". (COLOMER, 2007, p. 147). A intenção é criar espaços de leitura compartilhada nas turmas, para apreciar e construir um sentido entre todos os leitores.

Os estudiosos da área já assinalaram que o sentimento de pertencer a uma "comunidade interpretativa" é a maneira basilar de desfrutar de formas literárias mais elaboradas. Nesse sentido é que se buscou levar para a sala de aula a literatura de cordel, "embora escrita, é na voz que encontra o seu grande instrumento de comunicação e recepção" (PINHEIRO, 2013, p.40). É reverberar a leitura em voz alta, tanto a do professor quanto do educando.

Em suma, o professor relaciona-se com um público, logo, a performance faz parte da sua rotina. Corroborando esse pensamento, Zumthor (2005) coloca que o seu desafio maior era convencer os alunos do interesse do seu curso. E assim se lançava no jogo de convencê-los numa plateia que acreditava nele, e esta era sua sala de aula.

Nessa proposta o professor deve incentivar a performance do educando por meio da vocalização e encenação dos cordéis, ou seja,"transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor". (TARDIF, 2002, p. 221).

A questão que colocamos é: Em que medida se pode aplicar a noção de performance à percepção plena de um texto literário? Zumthor (2000) responde que há uma convergência profunda entre performance e poesia, à medida que ambas aspiram à qualidade de rito. É a ritualização da linguagem, e, para o texto ser reconhecido por poético (literário) ou não, isso "depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza". (ZUMTHOR, 2000, p. 35).

Segundo Zumthor (2000), a performance é, então, um dos melhores momentos da recepção, é quando o enunciado é recebido. Assim, afirma de forma reiterada que a recepção se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra e a encontra de maneira pessoal. Essa consideração deixa íntegra a teoria da recepção, mas lhe acrescenta uma "dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles". (ZUMTHOR, 2000, p. 52).

A partir dessa concepção, propomos que a organização pedagógica das vivências leve em consideração a interação entre os processos intelectivos e a sensibilidade estética que a poesia suscita a fim de promover o desenvolvimento humano integral. Assim, trazemos uma explicitação de Vigotski (1998) sobre a catarse defendida por Aristóteles.

> Mas, apesar da imprecisão de seu conteúdo e da manifesta recusa à tentativa de esclarecer o seu significado no texto de Aristóteles, ainda assim supomos que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, é de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação de sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga da energia nervosa que

> constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim, se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes. (VIGOTSKI, 1998, p. 270).

Essas descargas podem ser reverberadas nas vivências a fim de possibilitar reações estéticas pelas expressões verbais e corporais, no momento em que o educando faz a leitura em voz alta do cordel de sua escolha e também o que escuta, será afetado por uma espécie de catarse, de sorte que, ao receber a informação, a comunicação, o indivíduo sofrerá necessariamente uma transformação indelevelmente. Assim, o conceito de Jauss, *o de horizonte de expectativas*, que implica um acordo entre a oferta e a demanda, texto e leitura, que, segundo Zumthor (2000), provoca o surgimento da apropriação pelo leitor que é denominado de concretização. "O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são, indissoluvelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura". (ZUMTHOR, 2000, p. 52).

Entendemos que, por meio da emoção, fruição, o educando possa ampliar sua capacidade de reflexão e percepção. "A fruição nasce da relação. O eu, o outro e o mundo" (OLIANI; NEITZEL, 2010, p. 97). O educador, ao promover a leitura e a escuta dos cordéis, está propiciando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais através das vias sensíveis do ser humano.

Acreditamos que o cordel, além de reverberar a sensibilidade, pode também formar o leitor crítico, pois, segundo Zumthor (2000), o texto poético, na nossa cultura, sempre comporta um elemento informativo (salvo raras exceções). E, assim, cria uma rede epistemológica que a poesia atravessa e integra mais ou menos imperfeitamente, a saber: "sensação-percepção-conhecimento-domínio do mundo" (ZUMTHOR,2000, p.81), ou seja, o ouvir, a visão não servem apenas de órgãos de registro, são órgãos de conhecimento, e o sujeito é colocado no mundo para escutar, inferir, opinar, formar a sua criticidade. Essa ampliação de horizontes implica a formação do leitor.

Importa clarificarmos mais uma vez que o cordel é produzido em um meio cultural e como tal retratará o que está sendo discutido nesse meio, a partir de uma apreensão, intensamente concreta, do real, do particular, mas essa apreensão se faz acompanhar de uma recomposição dos elementos percebidos, em virtude de analogias diversas, do sensível, da comoção e também do cômico.

O que hoje presenciamos entre os professores de história e literatura é essa necessidade de saber como dizer, porque o saber parte de uma experiência que falta articular em discurso, pois o "saber procede de uma confrontação comovente com o objeto, de um esboço de diálogo". (ZUMTHOR, 2000, p.101). É preciso pensar o ensino não apenas como transposição de saberes científicos, pois o "que esta sociedade espera de nós, pesquisadores, é a produção de um saber lúdico". (ZUMTHOR, 2000, p.81). É o que esperamos: que essa proposta de vivências de cordel possa articular os saberes e conhecimentos, de forma lúdica e prazerosa.

3 A formação do leitor e a performance

O ensino escolar desde as suas origens teve uma relação muito forte com os livros, e, nesse viés, houve uma corrida dos programas oficiais em abastecer as escolas de livros e organizar bibliotecas. Aqui, no Brasil, houve realmente uma política eficaz que abasteceu as escolas públicas de livros, mas em contrapartida com os exames

oficiais percebemos que a atividade leitora do alunado está abaixo da média exigida pelo MEC.

É inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens ainda enquanto estão na escola. No entanto é preciso lembrar que, em qualquer hipótese, "a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isto implica". (COLOMER, 2007, p. 47). Por esse motivo a proposta de vivências de literatura de cordel prima em começar a construir a formação leitora a partir das leituras feitas integralmente em classe. Helder Pinheiro (2015) aponta três fatores para utilizarmos o poema em sala de aula, que estendemos ao cordel, por ser também uma poesia, a saber:

> Primeiro, pela extensão, que favorece uma leitura minimamente detida no espaço de uma ou duas aulas. Segundo, é possível o acesso a vários poemas de um mesmo poeta ou poetisa ou ainda a poemas de poetas que abordem um mesmo tema sem demandar um tempo maior como o da leitura de um romance. O tempo maior seria o da releitura e do debate compartilhado. Terceiro, por ter um investimento mais efetivo sobre a linguagem, ele permite, em certo nível, a percepção que os formalistas russos chamavam de literariedade. (PINHEIRO, 2015, p. 156).

Essa literariedade pode ser encontrada em vários cordéis, dependerá da escolha do professor, que implica um profissional reflexivo que se preocupa em dar sentido e significado ao seu fazer em dado contexto, ou seja, refletir sobre os "conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, como se coloca perante aos educandos, perante ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência". (GHEDIN, 2002, p. 135). Desse modo, o próprio educador adquire uma autonomia que possibilitará a emancipação dos educandos, tornando-os livres e conscientes do seu estar no mundo.

Cabe ainda tecer uma observação: essa proposta não é para privar o aluno de ter contato com os clássicos, como as narrativas e contos, pelo contrário devemos a todo momento oportuno incentivá-los a lê-los, mas, como é sabido, a leitura integral dos romances só pode ser efetivada no espaço privado. De sorte que a leitura do cordel em sala de aula pode desencadear essa vontade, curiosidade de ampliar os horizontes deles para leituras mais densas.

Essa proposta se iniciou por meio de um questionário diagnóstico que permitiu observar as características do indivíduo, da turma investigada e principalmente a contextualização do objeto estudado com o mundo vivido pelos alunos. Mas, alguns alunos ficaram em dúvida quanto à utilização do cordel em sala. Assim se posicionou uma aluna: "O cordel é legal, mas não é uma leitura pra se fazer na escola, não tem nada a ver com os assuntos daqui. Se for usar corre o risco de virar uma bagunça na sala" (aluna A).

Diante da assertiva da aluna, pensamos que "a tarefa do professor é uma tarefa social e política extremamente complexa, exigindo do professor ações e decisões imediatas, observações atentas aos fenômenos emergentes e implícitos no seu fazer". (SCHLINDWEIN, 2010, p. 44). Nesse momento, precisamos explicitar a literariedade do cordel, que os versos de cordel geralmente possuem versos de sete sílabas ou de seis, rimados e organizados em quadras com metáforas belíssimas, e que muitos grandes poetas, considerados cânones, utilizam essa forma, a exemplo de Mário de Andrade. Mas, quando as pessoas sabem de antemão que o autor é uma pessoa simples, não conhecida, a primeira atitude é menosprezar, não sabendo que muitos poetas populares,

"diferentemente do que muitos pensam, não têm vocabulário limitado às palavras do cotidiano e ao mundo concreto. Ao contrário, assim como os demais poetas, eles têm um interesse acentuado pelas palavras raras, utilizando esse conhecimento, por exemplo, nas pelejas e desafios". (ABREU, 2006, p. 56). É importante essa discussão em sala de aula porque o aluno do ensino médio entende e espera uma postura crítica do professor. E deixar claro para o educando que "não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política". (ABREU, 2006, p. 112).

Estabelecidas as negociações com a turma, devemos considerar que a aprendizagem escolar deve transcender ao conhecimento puramente científico, pois deve haver o encontro entre a emoção e a intelecção. Assim, propomos que o primeiro contato do grupo com o objeto literário seja a partir da fruição de modo a suscitar a sensibilização. Segundo Barthes (2003):

> Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado). Faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2003, p. 22).

Nesse movimento de suscitar a sensibilidade dos sujeitos, escolhemos o cordel "As proezas de João Grilo", de João Martins de Athayde. A leitura em voz alta, feita pelo professor, provocou um estado de concentração, e percebíamos o interesse em não perder o fio condutor da história. "O texto recebido pelo ouvido gera a consciência comum, do mesmo modo como a linguagem cria a sociedade que a fala". (ZUMTHOR, 1993, p.155). Exerce-se aí a função social da obra poética que está ligada à ação da voz.

Concluída a leitura, os alunos afirmavam que se tratava do mesmo personagem de o Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, ficaram encantados em saber que a obra baseava-se em três cordéis distintos, afinal esclarecimentos e discussões sobre o texto são salutares. A maneira ativa e interessada com que a turma se posicionou vem apenas confirmar que o "aluno da escola pública não é apático e desinteressado como afirmam alguns" (ANDRÉ, 2012, p. 72). O que parece ser mais viável é que descubramos formas diferentes de trabalhar com eles.

Segundo Rouxel (2013), o texto lido em classe não aparece imediatamente no discurso dos alunos, aparece mais durante as trocas, quando se estabelece(m) o(s) texto(s) da classe. Logo, os alunos se aventuraram mais nas intervenções, o que resulta em interpretações ricas e mais argutas. Nesse movimento da leitura que foi provocado, a reflexão já se faz sobre o ato léxico, e não mais sobre o texto propriamente dito, pois as competências do leitor começam a se esboçar. É nesse momento que a sagacidade do professor, que é adquirida com a experiência, deve ser acionada a fim de não evitar os erros dos alunos, pois são necessários para o seu aprendizado. (ROUXEL, 2012b). Assim, o professor pode levar o aluno a reconhecer a metalinguagem (personagem, metáfora, trama, termos regionais, significado de outras palavras).

A partir do momento em que percebemos total envolvimento dos educandos com o texto, e como alguns alunos citaram o nome do autor, resolvemos falar sobre sua morte por meio do cordel "A chegada de Ariano Suassuna no céu", de Klevisson Viana e Mestre Bule-Bule. Seguem algumas estrofes:

Nos palcos do firmamento
Jesus concebeu um plano
De montar um espetáculo
Para Deus Pai Soberano
E, ao lembrar de um dramaturgo,
Mandou buscar Ariano

Jesus mandou-lhe um convite,
Mas Ariano não leu.
Estava noutro idioma,
Ele num canto esqueceu,
Nem sequer observou
Quem foi que lhe escreveu.

Jesus, já perdendo a calma,
Apelou pra outro suporte.
Para cumprir a missão
Autorizou Dona Morte:
-- Vá buscar o escritor,
Mas vê se não erra o corte!

A morte veio ao País
Como turista estrangeiro,
Achando que o Brasil
Era só Rio de janeiro.
No rastro de Suassuna,
Sobrou pra Ubaldo Ribeiro.

Quando chegou lá no Céu
Com o escritor baiano,
Cristo lhe deu uma bronca:
-- Já foi baldado o meu plano.
Pedi um da Paraíba
E você trouxe um baiano.

João Ubaldo é talentoso,
Porém não escreve tudo.
"Viva o Povo Brasileiro"
É sua obra de estudo,
Mas quero peça de humor,
Que o Céu tá muito sisudo.

A morte colonizada,
Pensando em lhe agradar,
Uma faixa com uma frase
Ele mandou preparar,
Dizendo: "*Welcome* Ariano",
Mas ele não quis entrar.

Vendo a tal faixa, Ariano
Ficou muito revoltado.
Começou a passar mal,
Pediu pra ser internado
E a morte foi lhe seguindo
Para ver o resultado.

Eu não sei se Ariano
Morreu de raiva ou de medo.
Que era contra estrangeirismo,
Isso nunca foi segredo.
Certo é que a morte o matou
Sem lhe tocar com um dedo.

Jesus explicou seus planos
De fazer uma companhia
De teatro e ele era
O escritor que queria
Para escrever suas peças,
Enchendo o Céu de alegria.

Na peça de Ariano
Só participa alma pura.
Ariano virou santo,
Corrigiu sua postura,
Lá no Céu ganhou o título
Padroeiro da cultura.
(VIANA; BULE-BULE, 2014).

As questões do ouvir, do observar atento estavam atreladas à emoção. Percebíamos isso nas fisionomias dos alunos e na fala de uma aluna: "É tão difícil falar sobre a morte, mas dessa forma foi tão comovente e envolvente, que eu não sabia se ria ou não com a morte do autor do auto da compadecida" (aluna a).

Consideramos que as vivências com o cordel pode promover o processo dialético com a catarse. Para Vigotski, a catarse proporciona a descarga das tensões, das emoções angustiantes para a transformação de sentimentos. De forma que o cordel lido cumpriu sua função, provocando uma reação estética por meio da emoção.

Interessante notar como o prazer pela leitura deve ser precedido pela leitura em voz alta, pois os educandos participaram ativamente do cordel lido, fazendo inferências lógicas e muitos não sabiam que o autor do *Auto da Compadecida* já havia falecido.

Assim, a primeira parte da proposta é tornar o cordel desejável, suscitar a emoção e curiosidade, que deve levar em conta uma pedagogia mais sensível, deixando claro que não queremos romantizar o ato pedagógico, mas tentar buscar formas de sensibilizar o educando.

A segunda parte da proposta versa sobre a leitura em voz alta de forma a elucidar a performance por entender que "a ausência de espaço na escola para a arte de contar e a arte de ouvir é responsável direta pelo desinteresse da criança e do adolescente pela leitura". (MARTINS, 2012, p. 148). O ouvinte, quando "interpelado", intervém, tornando-se um dos componentes fundamentais da poesia vocal. No momento em que fazemos a leitura em voz alta, alguém escuta, deixando-se captar pela voz do outro e efetivando a função social da voz.

Assim, depois da leitura do professor, é hora de solicitarmos que o educando também leia em voz alta o cordel. Sugerimos, antes de tudo, um movimento de identificação: buscamos os temas mais próximos, o que mais nos agrada. Nesse viés, sugerimos levar para a sala de aula vários cordéis de autores diversos, de modo a colocarmos à disposição dos educando para as devidas escolhas e posterior leitura em voz alta. Essa abordagem preocupa-se com o íntimo dos alunos, pois é "[...] a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados". (ROUXEL, 2013a, p. 162).

Inicialmente, é natural que eles fiquem receosos em decidir, já que geralmente é o professor que escolhe os textos que o aluno lerá na sala de aula. As preferências foram diversas: uma aluna optou por "Água: fonte da vida", segunda a aluna, ela se lembrou da escassez da água; outra preferiu o cordel "ABC do HIV", justificou que tem um conhecido que tem essa doença; outra preferiu o cordel "Nas ondas da internet", porque, segundo a mesma, "todo mundo agora tem que está conectado". Outros optaram pela temática etnicorracial: "Zumbi", "Casa grande e senzala", "Castro Alves", de Antônio Barreto.

Os alunos ficaram mais animados para ler por ser um cordel da sua escolha e, assim, foram lendo ao mesmo tempo em que riam, cada um ia gradativamente aumentando o tom da voz, à medida que percebia que a turma acompanhava. A leitura em voz alta foi basilar para chamar a atenção dos demais participantes.

É importante observarmos que, à proporção que o sujeito vai ficando mais solto, começa a gesticular, a se apropriar da voz com mais firmeza. A espontaneidade expressiva é tão marcante que se percebe claramente a ligação entre gesto e palavra, denominada de "verbo-motor" dentro de uma perspectiva performancial. (ZUMTHOR, 2005, p. 147). A presença forte do "verbo-motor" na performance é tão marcante que a apropriação do texto estabelece-se claramente já na leitura em voz alta. Quanto a isso, uma aluna se posiciona: "o cordel é como ouvir uma música para nossos ouvidos. É uma sensação muito boa. A leitura em voz alta faz com que as pessoas entendam melhor e ajuda a enriquecer a escrita e a fala, nos tornando mais cultos" (aluna C).

À medida que os educandos vão lendo, vão percebendo as rimas, o ritmo. Nas palavras de Huizinga (2000, p. 97), "A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil das frases, tudo isto poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico".

Quando o educador perceber o envolvimento do aluno com o cordel, passa-se à parte prática de identificação da parte estrutural do cordel. É preciso esclarecer que um bom cordel necessita de boas rimas. Quanto ao uso das sextilhas, o segundo, o quarto e o sexto versos deverão rimar; no caso das septilhas, a rima será com o segundo, quarto e sétimo versos. Quanto à oração, também é importante dizer que é aquilo que os eruditos

denominam de coerência e coesão, que não pode ser qualquer rima, é preciso haver um encadeamento lógico da frase, de forma harmoniosa. O entendimento das especificidades do cordel ficam bem mais claras quando o educando vivencia a fruição do cordel, primeiro. Claro que nas vivências seguintes sempre é bom retomar de forma sempre contextualizada.

Temos a certeza de que proporcionar experiências estéticas com o cordel por meio da socialização da literatura ampliou a construção da atividade leitora e enriqueceu seus universos culturais. Essa perspectiva em relação à escola conduz a propor as vivências de literatura de cordel primeiro porque foi demonstrado nos questionários que todos tinham conhecimento sobre o objeto literário, embora alguns considerassem que não era uma leitura pertinente na escola.

Nesse sentido, falta ao professor uma vivência reflexiva que lhe permita reconhecer que o local do cordel é na escola. "A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematicidade desta situação"(GHEDIN, 2002, p.122), ou seja, o pressuposto para a reflexão é o questionamento e autoquestionamento. É perceber que as produções culturais produzidas no seu entorno podem ser levadas para a sala de aula.

4 Considerações finais

O que pudemos perceber, é que as práticas de ensino de literatura no ensino médio são as mesmas há mais de um século, e dentro desse ciclo fica o professor amarrado aos autores do livro e a alguns manuais didáticos. O ensino de literatura ficou reduzido à descrição de obras, autores e estilos de época.

No entanto, podemos vislumbrar uma saída: considerar o processo reflexivo no ensino de forma a "proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos". (GHEDIN, 2002, p. 146). Nesse sentido, a instauração do processo reflexivo-crítico possibilita a construção de novos horizontes de ação.

O simples fato de dar-se conta de que os textos são compartilhados por toda a comunidade já envolve o leitor em formação, e saber que o lido em classe é conhecido dos seus pais cria laços entre a escola e as famílias. Isso corresponde à ideia de que se melhora a autoimagem do educando "sobre sua cultura de origem e permite aos pais, que frequentemente não dominam o idioma oficial escrito, participarem no processo de aprendizagem de seus filhos". (COLOMER, 2007, p. 150).

Assim, a nossa proposta é que o primeiro contato seja apenas com a intenção de criar "o gosto" por essa literatura, alguns relataram o quanto é bom ouvi-la, pois o ritmo, as rimas se assemelham a uma música. Na segunda etapa da vivência, fizemos a leitura em voz alta e convidamos os alunos a participaram. Uma das alunas registrou no seu depoimento escrito: "O cordel nos ajudou muito a entender os assuntos que lemos, ajudou também a nos comunicar com as pessoas. Quando lemos em voz alta vamos tirando a vergonha e o medo de se soltar" (aluna F).

Buscamos indícios de transformações, sinalizados nos depoimentos dos educandos na última vivência, e percebemos que a leitura em voz alta do cordel, cuja performance foi elucidada, possibilitou senti-lo, deixar-se afetar e ter a capacidade de criar significações. "O efeito vocal dá uma impressão de presença que se impõe, preenchendo um espaço tão material quanto semântico, em detrimento das impressões de fugacidade de renovação, de duração, que demarcam nossa percepção no tempo".

(ZUMTHOR, 2005, p. 82). Entendemos a voz que emana da presença de quem está lendo ser tão intensa de forma a atingir os sentidos de quem ouve a ponto de o efeito temporal ser atenuado.

Por conseguinte, a voz é presença, assim, a performance é presente, que Zumthor (2005) denomina como um "ato pelo qual um discurso poético é comunicado por meio da voz e, portanto, percebido pelo ouvido" (ZUMTHOR, 2005, p. 87). A impressão que tivemos com as vivências foi justamente perceber como o ouvir foi capaz de interpelar o educando a fazer parte da performance, pois, quando alguém para para ouvir a poesia, começa-se a gerar um significado, algo é suscitado. Não só os alunos que ouvem são interpelados, mas o que está lendo também é afetado pela sua própria voz. Zumthor (2005) ilustra que, quando um pastor canta, sozinho, nos países de montanhas altas, não tem nenhum ouvinte a seu lado. No entanto, na verdade, ele tem um ouvinte: a própria montanha, cuja beleza o canto exalta.

A transmissão do cordel na nossa vivência supunha a presença física simultânea do que lia e a do que escutava, o que implicava uma imediaticidade, uma troca muito rápida: olhares, gestos. O que nos faz pensar que, se fosse apenas a leitura silenciosa do poema, a leitura se tornaria muda e solitária, por uma ruptura em relação ao corpo, e a presença do aqui e agora, ou seja, a presença espaço-temporal, é elemento que também auxilia a recepção.

Dessa forma, sem nenhuma pretensão de impor um método como detentor de verdades ou determinar uma didática, essa proposta permite traçar alguns indicadores de que a vivência com literatura de cordel pode transformar a ação docente. Nossa pesquisa tem indicado que o trabalho com o cordel, por meio da leitura em voz alta e da performance, pode desenvolver o fator estético de forma a permitir a reação estética, que por sua vez causa o estranhamento. "Ao estranhar a realidade e percebê-la com mais cautela, o professor se permite ouvir o aluno, de forma que os limites da intersubjetividade passam a ser mais valorizados". (SCHLINDWEIN, 2010, p. 46). Por essa linha de pensamento, acreditamos que seja possível formar leitores críticos na escola, é acreditar que a socialização, o compartilhamento da literatura podem ser início da ampliação de expectativas do leitor.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada:* Literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas-S.P: Papirus, 2012.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BENJAMIN, Walter. *A obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica.* In: BENJAMIN, HEBERMAS, HORKHEIMER, ADORNO. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (*Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 1).

BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio*: Área de linguagens, Códigos e suas tecnologias. Salvador: 2005.

CEREJA, Roberto Willian. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.* Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2004.

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

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário.* Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global. 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 1 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Armand Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Editora Cortez, 2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora:* identidades e mediações culturai**s.** Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardiã Resende. (et all). Belo Horizonte – MG: Ed. UFMG, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens.* Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

KUPER, Adam. Cultura, diferença e identidade. In**:** *Cultura:* a visão dos antropólogos. Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002.

MARTINS, Ricardo André Ferreira. Oralidade, literatura e leitura em voz alta: uma abordagem possível para a formação de leitores. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, n.18, p.142-154, 2012.

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

PINHEIRO, José Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: *Leitura de literatura na escola.* DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs). São Paulo: Parábola, 2013.

PINHEIRO, José Hélder. *Contribuição da estilística para o ensino da poesia.* São Paulo: Via Atlântica, n. 28, 143-159. Dez. 2015.

ROJO, Roxane. *Letramentos escola múltiplos, e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. Tensão entre utilizar e interpretar. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (Orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: *Leitura de literatura na escola.* DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de (Orgs). São Paulo: Parábola, 2013b.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (Orgs). *Cultura, escola e educação criadora.* Curitiba: Editora CRV, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e Leitura*: Ensaios. São Paulo: Global, 2009, p. 40, 42, 45 (Coleção Leitura e Formação).

TARDIF. Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto, direitos do leitor: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLAD, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de (Orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *Psicologia da Arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIANA, Klevisson; BULE-BULE, Mestre. *A chegada de Ariano Suassuna no céu.* Fortaleza-Ce: Tupynanquim Editora. 2014.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo*: entrevistas e ensaios. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *A letra e a voz.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Performance, Recepção, leitura.* Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

Recebido em: outubro de 2016.
Aprovado em: dezembro de 2016.