UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CARLA ALVES DA SILVA

O MARAVILHOSO E O FANTÁSTICO NA LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

FORTALEZA – CEARÁ
2019

CARLA ALVES DA SILVA

O MARAVILHOSO E O FANTÁSTICO NA LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras**.** Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jaquelânia Aristides Pereira.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Carla Alves da.
O maravilhoso e o fantástico na literatura de cordel: uma proposta de letramento literário [recurso eletrônico] / Carla Alves da Silva. - 2019.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 252 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientação: Prof.ª Dra. Jaquelânia Aristides Pereira.

1. Letramento Literário. 2. Cordel. 3. Fantástico e Maravilhoso. 4. Leitura. I. Título.

CARLA ALVES DA SILVA

O MARAVILHOSO E O FANTÁSTICO NA LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 06 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Jaquelânia Aristides Pereira

Prof.ª Dr.ª Jaquelânia Aristides Pereira (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.ª Dr.ª Suelene Silva Oliveira

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Stélio Torquato Lima

Universidade Federal do Ceará – UFC

À minha mãe, Eliete. Sem ela, eu não teria conseguido ir tão longe.

Ao meu pai, José Francisco. O seu incentivo ao estudo desde a minha infância me fez chegar até aqui.

À minha filha, Mel. É por ela todo o meu esforço e toda a minha motivação.

À minha irmã, Cássia, pelo apoio incondicional de sempre, e aos meus irmãos, Cássio e Ruben, pelas experiências partilhadas.

À minha cunhada, Mônica Melo, e ao meu sobrinho, Caio Melo, pelo amor transmitido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, razão da minha força e do meu respirar.

À Universidade Estadual do Ceará, por me permitir cursar o mestrado em uma instituição de excepcional qualidade.

À minha orientadora, professora Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, pelo auxílio na produção desse trabalho.

Ao professor Stélio Torquato, pela disponibilidade em palestrar, sem medir esforços, à turma da pesquisa, e à professora Valdênia, pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos meus colegas de mestrado, pela força e pelas palavras de incentivo.

Às minhas amigas do mestrado Amanda Tamires e Raquel de Souza, por entenderem que tudo daria certo e por me ajudarem nos momentos em que mais precisei.

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – por compartilharem tamanho conhecimento.

Ao diretor da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, Francisco Aderlan Ferreira da Silva, pelas palavras de apoio e por me permitir realizar a pesquisa na referida instituição.

Ao secretário da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, Cícero Gomes, por, no início deste percurso, organizar os horários de aulas de modo que me fosse possível cursar as disciplinas do mestrado.

À gestão do período de 2014-2017 da referida escola, Fransilvia Barroso, Maria Eligeisy Bezerra da Silva, Fátima Antônia Sena Bessa e Josylene Fagundes Mendonça, pela compreensão e apoio.

Aos professores e funcionários da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, pelo companheirismo de sempre e por tornarem o ambiente de trabalho um lugar deveras agradável.

À Rejane, professora atuante na biblioteca da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, pela parceria e pelo apoio nos dias de pesquisa.

Aos alunos participantes da pesquisa, pela compreensão em participar das atividades propostas.

Às minhas amigas Kelly Feitosa e Leiliana Madja, pelo sorriso dos dias e pelo amor compartilhado nessa amizade tão linda.

Ao amigo Cícero Avelino, pelas conversas literárias compartilhadas.

Às minhas amigas Mary Nascimento, Cristiane Garcês, Georgyana Rodrigues, pelas risadas, pelas viagens e por serem minhas inspirações para que eu chegasse até aqui.

À minha amiga Diná Santana, por aceitar o convite de apresentar uma performance poética aos alunos da turma da pesquisa. Minha admiração será infinda.

Aos amigos Aristônio Porto, Jadna Holanda, Gizelly Lima e Kércia Targino, por compreenderem a minha ausência neste processo de escrita.

À Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, pela possibilidade de afastamento das minhas atividades laborais, às quintas e sextas à tarde, a fim de cursar as disciplinas do mestrado.

A todos os participantes da pesquisa, pelas contribuições dadas.

RESUMO

A abordagem do cordel na sala de aula tem sido objeto de pesquisas, já que estudá-lo em sala de aula, pode tornar o ensino de leitura mais diversificado. Nesse viés, esta pesquisa tem como objetivo propor uma estratégia de ensino de leitura literária lúdica e significativa a partir dos cordéis de metamorfose, com ênfase no Fantástico e no Maravilhoso, para a formação de leitores críticos, junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, localizada em Maracanaú-CE, por meio da sequência básica proposta por Cosson (2016). Para embasar a pesquisa, foram consideradas as concepções de leitura e literatura discutidas por Solé (1998), Silva (2009), Jouve (2002), Colomer (2007), Kleimam (1995), Pietri (2009) e Zilberman (2012). As fundamentações referentes à literatura de cordel foram alicerçadas nos estudos de Abreu (2006), Diégues Júnior. (1986) e Curran (2011). Já as práticas da leitura literária em sala de aula foram embasadas nos trabalhos de Pinheiro (2018), Pinheiro e Marinho (2012), Vianna (2010) e Lima (2013). Por fim, para se pensar o Fantástico, o Maravilhoso e os gêneros Insólito e Grotesco, tomou-se como aporte teórico as discussões propostas por Todorov (2017), Roas (2014), Chiampi (2015), Rodrigues (2016), Silva (2010) e Ramos (2012). Por se tratar de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, os dados da análise foram coletados das oficinas realizadas na escola, no período de agosto a outubro. Os dados analisados mostraram que a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento da leitura do texto literário dos alunos envolvidos na pesquisa no que tange à formação de leitores críticos direcionada às práticas sociais e ao conhecimento da cultura popular do Nordeste, através da literatura de cordel. Essa literatura motivou entre os alunos discussões críticas em torno do combate ao preconceito racial e de gênero, do exercício da sororidade e do enfrentamento às desigualdades sociais, numa leitura do texto associada à realidade em que vivemos.

Palavras-chave: Letramento Literário. Cordel. Fantástico e Maravilhoso. Leitura.

ABSTRACT

The approach of string literatura in the classroom has been the subject of researches because it can make the reading teaching more diverse. In this perspective, this research has as objective to propose a playful and meaningful reading teaching strategy by means of metamorphosis string books, with the emphasis over the literary genres Fantastic and Wonderful, in order to develop the critical dimension of reading of a group of students of the 8th grade in elementary school in Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, located in Maracanaú-CE, through the basic sequence proposed by Cosson (2016). To support the research, were considered the conceptions of reading and literature discussed by Solé (1998), Silva (2009), Jouve (2002), Colomer (2007), Kleimam (1995), Pietri (2009) and Zilberman (2012). The theoretical background referring to string literature was based in the studies of Abreu (2006), Diégues Júnior (1986) and Curran (2011). The literary reading practices in classroom were based in works of Pinheiro (2018), Pinheiro and Marinho (2012), Vianna (2010) and Lima (2013). At last, in order to analyze the literary genres Fantastic, Wonderful, Unusual and Grotesque, it was taken as theoretical basis the discussions proposed by Todorov (2017), Roas (2014), Chiampi (2015), Rodrigues (2016), Silva (2010) and Ramos (2012). Being an action-research of qualitative nature, the analysis data were collected from the workshops carried out in the school Sinfrônio Peixoto de Morais from August to October. The analysed data showed that our work contributed to develop the literary text reading of the students envolved in this action-research in relation to critical readers formation directed to the social practices and to the knowledge of the Notheastern popular culture through the string literature. Among the students, this literature caused critical discussions about the fight against the racial and gender prejudice, and also about the exercise of sorority and about facing the social inequalities, everything by means of a textual reading linked to the our daily life.

Keywords: Literary Literacy. String Book. Fantastic and Wonderful. Reading

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cronograma das conversas poéticas 61
Figura 2 – Cronograma das oficinas literárias 62
Figura 3 – Performance poética 77
Figura 4 – Performance poética 77
Figura 5 – Autógrafo com o autor 78
Figura 6 – Palestra com o professor Stélio Torquato 78
Figura 7 – Capa do cordel A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk 83
Figura 8 – Produção de cartaz da equipe 1 91
Figura 9 – Produção de cartaz da equipe 2 91
Figura 10 – Capa do cordel A lenda macabra do pescador encantado 95
Figura 11 – Capa do livro O pescador encantado 95
Figura 12 – Ave socó 99
Figura 13 – Uru 99
Figura 14 – Jereré 99
Figura 15 – Baixio 99
Figura 16 – Encenação da equipe I – primeiras cenas 110
Figura 17 – Encenação da equipe I – cenas do entremeio 110
Figura 18 – Apresentação da equipe II – Pedro e a mulher 112
Figura 19 – Apresentação da equipe II – público assistindo 112
Figura 20 – Encarte do filme O feitiço de Áquila 114
Figura 21 – Capa do cordel O Feitiço de Áquila 114
Figura 22 – Quadro sobre a violência de gênero 122
Figura 23 – José, filho de Jacó, recebendo a túnica colorida que ganhou de seu pai 132
Figura 24 – Instrumentos produzidos pelos alunos na aula Arte-Educação 149
Figura 25 – Apresentação de uma equipe com o uso dos instrumentos produzidos 149
Figura 26 – Capa do cordel O couro do lobisomem 150
Figura 27 – Tirinha sobre preconceito racial 154
Figura 28 – Capa do Romance de Isaura e João Mimoso 161
Figura 29 – Atividade da Equipe 1: pesquisa de manchetes sobre sororidade 167
Figura 30 – Atividade da Equipe 2: pesquisa de manchetes sobre sororidade 167
Figura 31 – Atividade da Equipe 3: pesquisa de manchetes sobre sororidade 167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura das estrofes dos cordéis 79
Quadro 2 – Aprendendo alguns significados 99
Quadro 3 – Características abordadas na obra "O Asno de Ouro" com as respostas .. 137
Quadro 4 – Respostas da equipe 1 138
Quadro 5 – Respostas da equipe 2 139
Quadro 6 – Respostas da equipe 3 140
Quadro 7 – Respostas da equipe 4 141
Quadro 8 – Cordéis produzidos pelos A13 e A10 143
Quadro 9 – Cordéis produzidos pelos A32, A3 e A27 144
Quadro 10 – Resposta em forma de cordel 145
Quadro 11 – Expressões preconceituosas modificadas 159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gosto pela leitura.....66
Gráfico 2 – Rotina de leitura de diversos gêneros.....67
Gráfico 3 – Costumes de leitura.....68
Gráfico 4 – Finalidade de ler livros literários.....69
Gráfico 5 – Assuntos de interesse do público-alvo quanto à leitura.....70
Gráfico 6 – Tempo de dedicação para a leitura.....71
Gráfico 7 – Impedimento para leituras mais frequentes.....72
Gráfico 8 – Visitação à biblioteca.....73
Gráfico 9 – Conhecimento sobre a literatura de cordel.....74
Gráfico 10 – Leitura de cordel.....74
Gráfico 11 – Acervo de folhetos de cordel em casa.....75
Gráfico 12 – Conhecimento sobre autores de cordel.....171
Gráfico 13 – Compreensão quanto aos conteúdos dos cordéis.....171
Gráfico 14 – Indicações sobre de leitura de cordel.....174
Gráfico 15 – O cordel como exercício de leitura rotineira.....175
Gráfico 16 – Compartilhamento de cordéis.....176
Gráfico 17 – Leitura de cordéis por conta própria.....177

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 UM PANORAMA SOBRE LEITURA 21
2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA 21
2.2 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR 24
2.3 A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO 26
3 A LITERATURA DE CORDEL NO BRASIL 30
3.1 UM PANORAMA SOBRE AS TEMÁTICAS PRESENTES NOS CORDÉIS 36
3.2 OS CORDÉIS DE METAMORFOSE 38
3.3 O MARAVILHOSO E O FANTÁSTICO NOS CORDÉIS 42
4 O CORDEL EM SALA DE AULA 48
4.1 O LIVRO DIDÁTICO "SINGULAR & PLURAL" E A ABORDAGEM SOBRE CORDEL 49
4.1.1 O livro didático "Singular & Plural" e o trabalho com literatura 51
4.2 A LEITURA DE CORDEL EM SALA DE AULA 52
5 METODOLOGIA 58
5.1 TIPO DE PESQUISA 58
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA 58
5.3 PARTICIPANTES 59
5.4 DESCRIÇÃO DO "CORPUS" LITERÁRIO 59
5.5 PROCEDIMENTOS 61
5.6 INSTRUMENTOS 63
5.6.1 Questionário de sondagem 63
5.6.2 Questionário de encerramento da pesquisa (final) 64
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 65
6.1 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM 65
6.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 76
6.2.1 Conversas poéticas e introdutórias às oficinas 76
6.2.2 Introdução ao fantástico e ao maravilhoso 79
6.2.3 Sequência básica I – "A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk" 80
6.2.4 Sequência básica II – "A lenda macabra do pescador encantado" 93
6.2.5 Sequência básica III – "Navarro e Isabel ou O feitiço de Áquila" 113
6.2.6 Sequência básica IV – "O asno de ouro" 132

6.2.7 Sequência básica V – "O couro do lobisomem" 146
6.2.8 Sequência básica VI – "O romance de Isaura e João Mimoso" 160
6.3 QUESTIONÁRIO DE ENCERRAMENTO DA PESQUISA (FINAL) 169
6.4 AVALIAÇÃO DAS OFICINAS 178
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 179
REFERÊNCIAS 181
APÊNDICES 187
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM 188
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENCERRAMENTO DA PESQUISA 189
APÊNDICE C – MANUAL DIDÁTICO 190
ANEXOS 219
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA 220
ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 223

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o exercício da leitura nem sempre é vista como agradável aos olhos de determinados indivíduos. Para torná-la bem mais significativa, essa prática deve começar a ser construída logo na primeira infância, antes mesmo de o sujeito se envolver com as experiências apresentadas no ambiente escolar, pois subentende-se que, neste momento, ele deverá estar envolto nesses conhecimentos de modo quase obrigatório. A oralidade pode ser citada como exemplo dessa inserção. Apresentar textos que dialoguem com a linguagem oral, como os cordéis, podem, mais à frente, tornar esses indivíduos assíduos leitores. O conhecimento através da leitura literária para o desenvolvimento da criança é primordial, pois pode contribuir para a formação dela enquanto cidadã, além de trazer benefícios sobre o seu olhar a respeito do mundo e fazê-la refletir sobre diversas questões que o envolvem.

No entanto, apesar de se saber que todas essas práticas devem ser construídas ao longo da vida, nota-se que, em casos não muito particulares, a leitura é colocada em segundo plano em determinados indivíduos. Há o empenho da escola em incentivar tal ação de alguma forma. Todavia, percebemos um acúmulo de desinteresse por parte do público-alvo, que acontece por várias razões. Entre elas, citamos o modo como a leitura é exercida em sala de aula. Em alguns casos, a obrigatoriedade proposta em torno dessa prática torna o momento minimamente agradável. Ao mesmo tempo em que esse espaço instiga essa prática, ele exige que o aluno siga à risca o cronograma escolar e leia os livros sugeridos no plano de curso. A escolha das obras para que os discentes apreciem nem sempre é feita levando em conta a opinião dos discentes. Destacamos ainda o fato de algumas escolas terem a biblioteca apenas com a função de depositar livros. Muitas vezes, esse ambiente não passa por uma manutenção rotineira e, em alguns casos, é utilizado para sentenciar alunos tidos como indisciplinados. Citamos ainda outros problemas em relação às bibliotecas: qualidade do acervo; qualidade do atendimento; a infraestrutura do lugar: quente, sem ventilação, apertado; ausência de um trabalho, de ações pedagógicas e atrativas envolvendo a biblioteca.

Ademais, citamos o papel do docente, que precisa desenvolver atividades diversificadas a partir de recursos mínimos. Esse problema acontece por alguns motivos: primeiramente, destacamos a quantidade mínima de exemplares na biblioteca, neste caso o professor precisa fazer com que todos os alunos tenham acesso a essas obras. Em segundo lugar, o docente e mediador da leitura anseiam por provocar o prazer da leitura no público-alvo, já que estes se veem envoltos a possíveis atrativos que poderão instigá-los bem mais do que a leitura proporcionada no ambiente escolar.

Por isso, tornar a prática da leitura em sala de aula e na vida dos discentes um atrativo tem sido um desafio para os professores, apesar de que o docente é um incentivador a mais, além de ser um dos principais coparticipantes nesse processo construtivo. Temos, portanto, outros agentes – família, governo, sociedade são também responsáveis por esse estímulo – que devem intervir também de modo colaborativo para tornar a realidade do aluno mais amena, de modo a, quem sabe, modificá-la.

Partindo dessas premissas, o presente estudo visa contribuir, por meio de algumas estratégias apresentadas, para que a leitura seja vista pelo público-alvo como uma atividade lúdica e, significativa, não como algo enfadonho e impositivo ou obrigatoriedade. O principal objetivo da nossa pesquisa foi propor estratégia de ensino de leitura lúdica e significativa a partir dos cordéis de metamorfose, com ênfase no fantástico e no maravilhoso, para a formação de leitores críticos, junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais.

Para os objetivos específicos, propomos: a) instigar o gosto pela leitura de cordel por meio de conversas com autores de cordel; b) analisar o posicionamento dos educandos a partir das atividades propostas, bem como as possíveis evoluções; c) desenvolver atividades de leitura do texto literário, com ênfase no fantástico e no maravilhoso, por meio de oficinas para a formação de leitor crítico; d) contribuir para o processo de leitura significativa, por meio de vivências relacionadas, entre outros elementos, aos aspectos culturais de um povo e aos estigmas sociais.

Para que os objetivos fossem alcançados, partimos de uma hipótese primária de que a aplicação de uma proposta de intervenção, com vistas à leitura de cordéis de metamorfose com ênfase no maravilhoso e no fantástico, pode contribuir para a formação de leitores que analisem o texto, entre outras possibilidades, de modo crítico e com vistas à prática social.

Como hipóteses secundárias traçamos que: a) as sequências didáticas podem facilitar a apropriação dos textos pelos alunos de forma que poderão compreendê-los melhor. b) as leituras de cordéis de metamorfose, com ênfase no fantástico e no maravilhoso, podem desenvolver a criticidade nos educandos; c) a variedade de textos apresentados aos discentes pode ampliar a competência leitora, já que, ao analisá-los, eles poderão relacioná-los e ligá-los às suas vivências.

Devido a isso, a escolha da temática a ser trabalhada na pesquisa – a leitura – deu-se justamente por conta da necessidade de tornar essa atividade prazerosa, contínua e capaz de ultrapassar os muros da escola, promovida não de modo monótono, muito menos por obrigação. Ademais, ressaltamos que a prática da leitura literária oportuniza um conhecimento que vai

além daquele exigido nos vestibulares, servindo, sobretudo, para estimular a capacidade crítica e para aguçar a sensibilidade dos alunos leitores.

A leitura tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Nessa perspectiva, os documentos oficiais do Governo, em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os que substituíram os PCN's, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ressaltam a necessidade de que seja valorizada e aprimorada essa prática nas atividades cotidianas, o que implica a utilização vários elementos estratégicos, a fim de que a leitura faça sentido ao aluno.

A motivação para a escolha da temática literatura de cordel, mote para a pesquisa, surgiu a partir do anseio de promover a aproximação desse gênero com o público infanto-juvenil. Com o auxílio do advento tecnológico e devido à facilidade para aquisição de determinadas obras, principalmente os *best-sellers*, entre outros fatores, diversificados gêneros hoje são disponibilizados na internet. Assim, a partir do trabalho com o cordel em sala de aula, incitaremos os discentes para que essa ação se perpetue de modo facilitado e eles possam ter mais opções, como conhecer outros cordelistas, ler outros textos com a mesma estrutura e, dessa forma, consolidem o interesse pela cultura popular.

É necessário realçarmos também o lúdico que permeia as narrativas dos folhetos e, em específico, o sobrenatural, que se faz presente na antologia exposta ao longo deste trabalho. Outro elemento que podemos apontar é a criatividade, já que esses textos são repletos de causos contados pelos cordelistas que, em diversas estrofes, fogem à realidade e instigam a imaginação do leitor, além dos aspectos dramáticos inseridos neles, podendo influenciá-lo em outras áreas, por exemplo, na elaboração de textos criativos.

Lima (2013) aponta alguns ganhos que a leitura de cordel em sala de aula pode propiciar ao público-alvo. Destacamos, primeiramente, a "contribuição" ao processo de ensino-aprendizagem, por meio da diversidade de textos disponibilizados que essa prática pode proporcionar. Logo em seguida, o autor ressalta que por ser "escrito em versos as formalizações estéticas que ampliam o conhecimento do aluno no trato com o idioma pátrio se revelam ainda mais profundas." (LIMA, 2013, p. 134-135).

O destaque deve ser dado também à tradição da literatura de cordel, já que, antes da escrita, sua prática comum é a oralidade. Nas análises das sequências básicas, discutiremos sobre a leitura oral dos folhetos apresentados aqui para melhor entendimento desse gênero textual, já que se pretende, ao final da atividade realizada, fazer como que os discentes se envolvam com as narrativas apresentadas a eles e queiram perpetuar esse tipo de leitura.

Devido a isso, a escolha do tema foi impulsionada tanto por fatores de ordem subjetiva quanto objetiva. Trabalhar o fantástico e o maravilhoso nos cordéis de metamorfose

pode incitar a curiosidade nos discentes, pois tais modalidades narrativas são atraentes aos olhos do público infanto-juvenil, inicialmente por conta dos títulos das obras, que, à primeira vista, já chamam a atenção do leitor. É válido destacarmos o quanto alunos com essa faixa etária se interessam pelo gênero fantástico, tomamos como exemplo a atração deles pela saga de Harry Potter.

Presumimos, inicialmente, que o discente, a partir da leitura, fosse tomado e envolvido por esse mundo maravilhoso, já que este se trata de um fenômeno pouco ou nada comum no mundo real, ou ainda que causasse estranheza, como o fantástico, mas também desenvolvesse a criticidade a partir do deleite em relação às obras.

Citemos *O rapaz que virou barrão ou o porco endiabrado, O homem que virou macaco, O morcego humano,* como exemplos de títulos de cordéis de metamorfose que instigam esse interesse pela leitura, pois incitam a curiosidade, principalmente, porque, nem todos justificam, ainda no título, o motivo da transformação pela qual a personagem passa. Títulos como *O mistério da pedra encantada* e *O herói da floresta e a princesa encantada* também podem fomentar a leitura, já que, por se tratarem de expressões que remetem a um mundo sobrenatural, podem, de algum modo, atrair o leitor.

Ademais, resgatamos características das leituras feitas por esse público ainda na infância que têm traços da literatura com características do maravilhoso – por exemplo, os contos de fada – ou do fantástico, bem como de outras obras apresentadas aos discentes que acompanham tal singularidade. Após a familiarização dos alunos com os títulos das obras, é quase certo que eles queiram conhecer as narrativas detalhadamente para saberem o motivo pelo qual houve a transformação das personagens – outro tópico que será destaque neste trabalho.

Outro ponto a refletirmos é sobre o fato de a maioria dos discentes público-alvo da pesquisa terem pouco contato com a leitura realizada por prazer. Alguns desses alunos vivem envoltos com problemas sociais bem graves que os impossibilitam de viverem de modo confortável e influenciam, em alguns casos, o rendimento escolar. Apresentá-los a essas obras com teor sobrenatural poderá tirá-los, momentaneamente, dessa realidade, muitas vezes sombria, e os fará perceber que a leitura pode sim trazer benefícios e ser sinônimo de sublimação ou catarse dos problemas concretos.

Estudiosos têm se preocupado em explorar a temática do cordel no cotidiano da escola, pois é possível encontrarmos diversos trabalhos que foram construídos a partir dessa perspectiva, tendo em vista que conhecer a cultura de um determinado local por meio do que se é escrito facilita a propagação desse conhecimento. Se fizermos uma rápida procura nos sites

de busca na internet, encontraremos inúmeras pesquisas desenvolvidas baseadas no tema. Destacamos entre esses pesquisadores os professores Pinheiro e Marinho (2012), os quais, ao apresentarem sugestões metodológicas sobre a temática, nas obras *O cordel em sala de aula* e, posteriormente, *O cordel no cotidiano escolar*, orientam docentes e dão dicas pertinentes para explorar os folhetos em sala de aula. Mais à frente, esses dois estudiosos serão citados de modo mais detalhado a fim de fundamentar a discussão e embasar a pesquisa realizada.

Uma base de fundamentação de um projeto de aplicação do cordel em sala de aula enquanto ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem que nos auxilia enquanto docente a trabalhar com o cordel é o *Acorda Cordel na sala de aula*, de Arievaldo Vianna. A obra, de forma bastante didática, faz um percurso em torno da origem do cordel, dá dicas de leituras, apresenta as técnicas de estrutura do cordel e sugere exercícios baseados nessa literatura.

Por mais que tenhamos apresentado duas obras deveras relevantes para o estudo, os materiais utilizados em sala de aula ainda deixam a desejar quanto à exploração dos cordéis: "Contemporaneamente, alguns livros didáticos trazem fragmentos de um ou outro folheto, mas a abordagem que dispensam a essas obras é bastante limitada" (PINHEIRO, 2013, p. 38). A metodologia apresentada no presente trabalho facilitará o estudo e a exploração de modo mais intensificado desses textos no ambiente escolar.

Para prosseguirmos a discussão, citamos Curran (2011), estudioso desse estilo de escrita literária. Em sua obra *Retrato do Brasil em Cordel*, o autor cita a pesquisadora Sônia Brayner, que escreveu sobre *O fantástico da Literatura de Cordel*, que também será tema abordado no presente trabalho, em contraste com o maravilhoso, e discute aspectos relevantes sobre o tema, por isso a autora será pertinente para a construção da teoria que envolve essa pesquisa-ação.

Cabe ressaltarmos que há pesquisas embasadas sobre o trabalho com o cordel em sala de aula. A nossa contribuição será justamente propor a formação de leitores críticos por meio da leitura de cordéis com temas que envolvam o social, o cotidiano, com a abordagem do maravilhoso e do fantástico nos cordéis de metamorfose. Desse modo, cremos que este trabalho será de grande valia, pois tem o intuito de contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, além de colaborar para um ensino de leitura mais significativa e de propagar esse gênero textual.

A literatura que se identifica com o fantástico e o maravilhoso, preconizada por Todorov, tem se destacado de modo significativo como um tipo de leitura bastante presente no ambiente escolar. Isso acontece, entre outras justificativas, por se tratar de textos que chamam

a atenção por conta de algumas características simbólicas que carregam. Citamos, por exemplo, "a não produção do enfrentamento sempre problemático entre o real e o sobrenatural" (ROAS, 2014), ou seja, não causa estranhamento nas personagens, no caso do maravilhoso, diferentemente do fantástico, que causa algum tipo de hesitação em alguma personagem. Rodrigues (2016) também se destaca quanto à discussão sobre o maravilhoso – em um ensaio intitulado *O Fantástico* – abordando, nesta mesma obra, o conceito sobre o termo e contrastando-o com outras nomenclaturas.

Pontuamos aqui sobre a motivação da escolha do público-alvo da pesquisa. As turmas de 8º ano, do turno manhã, da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, têm, cada uma, em média, 35 alunos. Estes são bastantes receptivos quanto às tarefas que lhes são propostas. Já foram apresentados a eles, no corrente ano, textos de Machado de Assis, como o conto *Uns braços*, *A cartomante* e *A causa secreta*, além de autores contemporâneos como Lygia Fagundes Teles, com o conto *As formigas*, o livro didático reserva algumas páginas para a reprodução do texto completo, e *Venha ver o pôr do sol*. Outras obras com características do fantástico foram apresentadas a eles, como *O sinaleiro,* de Charles Dickens. Por isso, estimamos que com a atividade a ser proposta aqui não seria diferente, apesar do gênero não ter a mesma estrutura composicional. Outrossim, é importante salientar que esses discentes, em poucos meses, estariam no 9º ano, e a leitura desse público-alvo, poderia estar muito mais ampla, dependendo do que seria apresentado a eles.

Para que a pesquisa fosse posta em prática, guiamo-nos pela proposta metodológica apresentada por Cosson (2016). Na obra do referido autor, *Letramento Literário: teoria e prática*, a abordagem é feita a partir das sequências básica e expandida. A primeira citada servirá de base para encaminhar toda a análise feita ao longo do percurso, já que ela é direcionada, também, para o público do Ensino Fundamental, alvo da pesquisa proposta.

A pesquisa-ação foi desenvolvida em torno de seis cordéis, todos de autores cearenses, especificamente: *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*, de Klévisson Viana (2006), *A lenda macabra do pescador encantado*, de Evaristo Geraldo da Silva (2005), *O asno de ouro*, de Stélio Torquato (2017), *O couro do lobisomem*, de Costa Senna (2017), *Navarro e Isabel ou O feitiço de Áquila*, de Evaristo Geraldo da Silva (2008) e *O romance de Isaura e João Mimoso*, de Rafael Brito (2017).

Dividimos o nosso trabalho em seis seções, todas elas contendo subtópicos. Iniciamos com um tópico referente à "Introdução". Logo em seguida, no capítulo "Um panorama sobre a leitura", apresentamos alguns aspectos sobre letramento na escola e reflexões

sobre a leitura do texto literário e a formação do leitor e ainda abordamos a sequência básica de letramento proposta por Cosson (2016).

Seguimos, portanto, para o terceiro capítulo em que versamos sobre a “Literatura de cordel no Brasil”, expondo alguns trajetos históricos referentes a ela. Prosseguimos, logo em seguida, a fim de traçar um panorama sobre as temáticas mais comuns nos cordéis e como alguns autores veem essa classificação. Ainda referente a essa seção, discorremos sobre os cordéis de metamorfose e finalmente sobre o fenômeno do maravilhoso e do fantástico na literatura de cordel.

No tocante ao quarto capítulo, tratamos do cordel em sala de aula e apresentamos algumas pesquisas das quais abordam essa temática e prosseguimos com uma análise da abordagem do livro didático adotado para a turma referente à literatura de cordel e ampliamos essa discussão para o tratamento que a coleção em questão dá à literatura.

O quinto capítulo apresentou a metodologia escolhida para pormos em prática a pesquisa. No último capítulo, fizemos a descrição e a análise dos dados coletados a partir dos questionários e das propostas de intervenção. Por último, nas Considerações Finais, trouxemos uma reflexão a respeito do trabalho com o texto literário na escola e a importância de propor isso ao público infanto-juvenil.

2 UM PANORAMA SOBRE LEITURA

A leitura tem sido o desafio dos professores no ambiente escolar, tendo em vista que o nosso papel, enquanto docente, é incentivar essa prática, torná-la uma atividade menos desinteressante aos olhos de alguns é tarefa que exige muito cuidado. Somamos a isso os inúmeros estudos em torno do ato de ler, definido por Yunes (1995, p. 185) como "um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo", aliado às estratégias diversas utilizadas em sala de aula a fim de efetivá-lo e encará-lo com fruição já que este

> É um caminho fundamental para a literatura em sala de aula, caminho que pode, inclusive, servir para a popularização da literatura em sala de aula, caminho que pode, inclusive, servir para a popularização da literatura, de modo que ela deixa de ser tratada como uma linguagem maior, uma arte, entre tantas outras alcunhas que a distanciam de grande parte da população leitora. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 24)

Como o nosso intuito é fazer com que a leitura seja vista de forma cuidadosa pelos professores e trabalhada de modo a alcançar o maior número de beneficiados, traremos, neste capítulo, algumas discussões sobre o letramento literário na escola, a leitura do texto literário e a formação do leitor e ainda discorreremos sobre a sequência básica de letramento.

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Traçaremos um panorama sobre o conceito de letramento, uma vez que a pesquisa em questão tem como um dos focos principais esse construto teórico. Trata-se de uma expressão que se tornou enfática recentemente, sendo vista em uma das suas primeiras ocorrências na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, de acordo com Soares (2014). Soares, a propósito, define o conceito como o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam na escrita" (SOARES, 2014, p. 47).

Entendemos que as habilidades desenvolvidas pelos indivíduos, inatas ou não a eles, podem torná-los letrados mesmo que não sejam alfabetizados. Desse modo, as práticas vivenciadas diariamente podem transformá-los de forma a adquirirem capacidades a fim de fazerem leituras diversas do mundo que os cerca. É importante ressaltarmos que as práticas sociais podem se desenvolver em torno de diferentes esferas, sejam elas cotidianas, sociais,

religiosas, culturais, educacionais, entre outras. Desse modo, de alguma forma, qualquer sujeito estará inserido em algum nível de letramento.

A expressão traz consigo diversas classificações. Daremos ênfase, portanto, àquela que será mais útil para toda a pesquisa aqui exposta – o letramento literário. Define-se, de acordo com Cosson (2014), como um "processo de apropriação da literatura enquanto linguagem" e começa antes mesmo do sujeito se inserir no ambiente escolar. As histórias contadas para entreter a criança, os livros que narram sobre as fadas, que colocam como herói os príncipes e dão, geralmente, finais felizes às princesas são alguns dos exemplos que podem ser citados quanto à inserção desse público nesse mundo. Ressaltamos, também, a leitura de versos de cordel para esses pequeninos leitores, como bem aborda Pinheiro (2008, p. 21), já que "crianças menores nem sempre acompanham até o fim uma narrativa. Elas têm interesse mais por determinados temas, por narrativas que não contenham muitos rodeios e descrições". Assim, proporcioná-las a essa inserção é deveras pertinente, a fim de que haja significativa formação do leitor literário.

Vale destacarmos que nem todos os indivíduos são apresentados previamente a esse meio; isso dependerá de vários fatores, sejam eles sociais, econômicos ou, até mesmo, religiosos. Portanto, é na escola que isso se tornará enfático e permitirá a imersão, de modo considerável, nesse tipo de letramento. Sobre isso, Rildo Cosson defende que

> Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014, p. 185)

A partir disso, é pertinente evidenciarmos que, no contexto escolar, o letramento literário envolve uma gama de fatores para se obter os objetivos primordiais. Desse modo, se os quatro elementos citados por Cosson forem pautados nesses pressupostos, poderá haver êxito e a leitura se propagará sem que seja forçada, obrigatória e, muito menos, mecânica.

É nesse viés que, embora não sendo o único, o ambiente escolar tem papel fundamental no incentivo à prática de leitura. Junto a ele, associamos alguns elementos, que

interferem significativamente nesse processo. Colomer cita fatores como "'estímulo', 'mediação', 'familiarização' ou 'animação'" (COLOMER, 2007, p. 102), que serão termos interventores propostos por diversos setores sociais, a fim de apresentar, de modo mais precoce possível, a leitura para os seus possíveis atuantes.

Compreender o conceito de leitura será produtivo para que entendamos como se constrói essa prática e como os indivíduos podem vivenciá-la no dia a dia, bem como no ambiente escolar. Koch e Elias (2006, p. 10) discutem sobre o termo e apresentam algumas concepções de leitura, no entanto destacam aquela cujo foco é na interação autor-texto-leitor, tendo em vista que, nesse modelo "interacional da língua, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, [grifo das autoras] considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores." Assim, entendemos que a expressão em pauta é de grande valia para as práticas sociais e contribuem significativamente para a construção de pensamentos dos indivíduos atuantes. É importante também definirmos o ato de ler, já que essa ação será oportunizada ao longo da discussão. O termo se conceitua, de acordo com Solé

> Um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Por este motivo, não é suficiente – embora seja necessário – que os alunos e alunas assistam ao processo mediante o qual o seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer isso etc. Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verifica-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 117)

Todavia, a prática de leitura na escola tem sido um desafio para os que precisam tornar esse exercício comum em todos os âmbitos da vida dos sujeitos. Diversos métodos e estratégias, apresentados por inúmeros estudiosos, como forma de facilitar o ensino, tentam auxiliar o professor a amenizar esse déficit que ainda permeia as salas de aula. Muito se discute sobre tais mecanismos que, na verdade, podem ser um dos caminhos para atenuar essa deficiência.

Desse modo, entendemos que o problema pode ser muito maior do que se pressupõe, tendo em vista que os métodos criados pelos teóricos não são eficazes para eliminar os empecilhos existentes por trás do baixo rendimento da leitura. Citamos como obstáculos aqueles relacionados à deficiência dos docentes quanto à formação continuada. Não podemos responsabilizar o professor por essa deficiência literária nas escolas. É preciso trazer motivações ao docente, de modo que seja dada a possibilidade a ele de qualificação, pois assim, esse profissional estará muito mais apto a estimular os alunos e, consequentemente, propagar

essa prática da leitura em sala de aula. Além disso, outro contraponto é quanto à utilidade do texto, que, de modo não muito raro, é utilizado apenas como pretexto para justificar o seu uso na escola.

Assim, a pesquisa em questão apresenta discussões de alguns teóricos que se baseiam em métodos considerados, por eles, eficientes, a fim de tornar o incentivo à leitura uma prática capaz de fomentar esse hábito, de modo que ele se torne contínuo em relação ao público-alvo, proporcionando aos docentes variadas aptidões que oportunizem a formação de leitores críticos, que conheçam, por meio dessa ação, o mundo que os cerca, além de propiciar situações cotidianas mais leves e mais fáceis de serem solucionadas.

Nas décadas de 80 e 90, houve destaque considerável para a questão e alguns teóricos se evidenciaram em torno da discussão. Como um desses nomes, citamos Kleiman (2010) que, na obra *Oficina de leitura*, entremeia a discussão em torno da teoria e da prática e propõe alguns questionamentos para se trabalhar com o termo. O debate gira em torno de estratégias para a leitura significativa. De acordo com isso, a autora define que

> O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre o seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação como conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. (KLEIMAN, 2010, p. 32).

Sugerimos, portanto, que esse seja um dos caminhos para se alcançar uma leitura produtiva, capaz de fomentar o público para o conhecimento de outros textos e para o gosto desta prática. Além disso, essa deve ser uma ação contínua, possível de promover resultados gradativos ao longo da formação dos indivíduos, de modo a proliferar o conhecimento por meio desse universo tão vasto, já que ela "contribui na formação da sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence" (OLIVEIRA, A., 2010, p. 41)

2.2 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O desafio de formar leitores do texto literário tem sido propagado de forma bastante intensificada na escola, e, muitas vezes, essa responsabilidade acaba por eximir outras instâncias sociais, colocando a primeira como única mediadora para o processo de construção de leitura dos educandos (SILVA, V., 2009, p. 38). Podemos dizer que isso é benéfico, em

contrapartida, se isso não for realizado com cuidado pode conferir "à leitura a tonalidade do dever, quando ela deveria ser, mais do que tudo, prazer" (SILVA, V., 2009, p. 38).

Por isso, o nosso intuito com a discussão é mostrar que a leitura é uma extensão das vivências e está relacionada às práticas sociais dos indivíduos e pode ser trabalhada de diferentes maneiras de modo a atrair o público-alvo. Essa relação indivíduo-mundo se inicia ainda na infância, haja vista que

> A formação desse futuro "leitor-pescador" começa com o acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento. Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais. Mas também os livros para crianças que ainda não sabem ler são uma realidade bem consolidada na atual produção da literatura infantil e, ao ampliar-se o sistema educativo para primeiras idades, estes livros penetraram nas creches e na fase pré-escolar. É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária. (COLOMER, 2007, p. 52)

Por conseguinte, o desafio se intensifica na adolescência, quando, em alguns casos, o desinteresse pela leitura começa a surgir e o nosso papel enquanto mediadores é reacender esse gosto de forma que ele possa se perpetuar e, principalmente, fazer sentido no meio do qual o indivíduo vive.

Ao falarmos sobre o ensino do texto literário, é importante ressaltar que "qualquer modelo se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares das quais o ensino se desenvolve" (COLOMER, 2007). No entanto, "não basta apenas ler", senão esse exercício será vão. É necessário ir além e colocar a leitura no patamar merecedor, aquele em que se promove algum tipo de mudança social, por isso o letramento literário tem a devida importância nesse processo. Cosson discorre que,

> Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 30)

Esses instrumentos que o teórico apresenta como necessários, propiciados a partir do letramento literário, podem ser inúmeros, desde inferências, posicionamentos, criticidade, entre outros elementos.

É válido destacarmos que a leitura do texto literário está muito além da linguagem direta e denotativa. Esses textos "situam-se entre a conotação e a denotação, entre o real e o

imaginário, sugerindo uma participação mais ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo da verossimilhança literária" (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21). Por isso, enfatizamos o quão importante é a imersão na leitura de obras que se destacam devido a essa singularidade, dessa forma, será possível sensibilizar e permitir diversos olhares poéticos, ou não, a respeito do mundo que cerca o indivíduo enquanto leitor. Somamos a isso o fato de que

> As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. Como, em geral, os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana (ABREU, 2006, p. 81).

Há singularidades no que se refere à leitura de textos poéticos. Em especial a poesia, é perceptível que ela tem sido instrumento de inquietude de diferentes povos. Desde os tempos mais remotos, pode-se observar que os textos poéticos, em sua maioria, causam em seus leitores e ouvintes diversificadas sensações e possibilitam vivências capazes de apaziguar possíveis conflitos. Contribuindo para o debate, Moisés afirma que

> A linguagem poética se distingue das demais por seu acentuado poder de síntese, pela infinita variedade de seus expedientes e pela capacidade que tem o poeta de falar nas entrelinhas. Podemos admitir que poesia seja um jogo de subentendidos, linguagem cifrada, repleta de nuanças e ambiguidades, constituindo, assim, um poderoso desafio à nossa sensibilidade e argúcia (MOISÉS, 2012, p. 17).

Talvez, por isso, trabalhar a leitura de textos poéticos em sala de aula seja um exercício que exige um pouco mais de atenção e cuidado, já que abrange um olhar para além do dito e, para tal fim, carece de maior aprofundamento e de maior conhecimento, inclusive, de mundo.

2.3 A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO

A pesquisa em questão deu importância ao estudo feito e apresentado por Cosson (2016), já que ele é desenvolvido a partir de uma sequência básica exposta em uma de suas principais obras. De acordo com esse teórico, "essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas." (COSSON, 2016, p. 48). Portanto, cabe apresentarmos cada uma delas a fim de melhor contextualizar a nossa pesquisa

> A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. [...] A segunda perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno, e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. A terceira perspectiva é a do *portfólio*. [...] o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar atividades realizadas. (COSSON, 2016, p. 48)

A sequência básica é expressa por meio da apresentação de quatro passos a serem seguidos para a efetivação do propósito, que é o de tornar a leitura uma prática contínua. São eles: a motivação, a introdução, a leitura e, por último, a interpretação. A motivação, primeira etapa apresentada pelo estudioso Cosson, já anuncia sobre como será feito este passo. Solé (1998, p. 43) cita "a importância dos materiais oferecidos como suporte para leitura", pois eles, além de serem atraentes, a fim de chamarem a atenção do leitor, devem atrair quanto ao conteúdo que transmitem, já que esse é um dos principais objetivos da leitura, compreender o que se é dito, além de desenvolver a criticidade do receptor. Nesse momento, haverá apenas um estímulo, já que o intuito é "preparar o aluno para entrar no texto" (COSSON, 2016, p. 56).

O segundo passo da sequência – a introdução – trata-se da ambientação do público com o autor e a obra. A importância de seguir essa etapa com destreza será primordial para, mais à frente, compreender o texto em sua maioria e, quiçá, em sua totalidade. Cosson (2017), ao apresentar alguns modos de ler referentes à leitura literária, apresenta a expressão "modo de leitura *contexto-autor*" e acrescenta que

> A vida do escritor é uma fonte relevante quando se busca reconhecer determinada cultura ou compreender como uma cultura é vivenciada por um indivíduo. É o que fazem parte das leituras que identificam o autor como os que representa a experiência de uma comunidade ou grupo social, tomando a sua obra como um testemunho literário dessa experiência. Essas e outras leituras do texto literário mostram que o modo de ler do *contexto-autor* é aquele que relaciona em lugar de separar o autor de sua produção, compreendendo que há entre eles laços que potencializam os sentidos da obra. (COSSON, 2017, p. 73)

O trecho, portanto, corrobora com a proposta apresentada no presente trabalho, pois, a partir da leitura dos cordéis, será possível mergulhar em outros mundos, bem como, por meio do que será aprofundado pelo autor, fazer as devidas relações dele com a obra da qual ele produziu. No entanto, o estudioso atenta para os cuidados que se deve ter ao realizar tal passo, visto que o expositor poderá tornar a aula monótona e cansativa se apenas exibir dados biográficos do autor, sem se preocupar em como isso poderá ser realizado, para que não haja a repetição do erro comum nas escolas brasileiras que é o de ensinar literatura do modo mais

tradicional possível, por meio da exposição das características das escolas literárias, exibir os principais autores e a vida e a obra destes, sem se preocupar com a contribuição para uma leitura prazerosa.

A terceira etapa da sequência básica intitula-se leitura. Esse será o momento em que o público entrará de modo mais aprofundado na obra escolhida para ser abordada. Cosson (2016) sugere que esse passo seja realizado, respeitando alguns intervalos e que, nestes entremeios, sejam exibidos textos que tenham alguma ligação com o principal, a fim de tornar mais ampla a prática e, consequentemente, possa expandir o conhecimento, bem como possibilite apresentar inúmeras possibilidades para tornar a leitura um hábito. Todavia, ele ainda se estende ao expor que esses intervalos não sejam tão longos com a intenção de que não haja a perda do fio da meada em relação à leitura principal.

Ressaltamos, para essa etapa, a relevância da mediação feita pelo professor, visto que a possível e devida intervenção poderá amenizar problemas relacionados, por exemplo, ao vocabulário, já que também poderá ser dado enfoque, a partir da leitura guiada, às palavras que o leitor desconhece. A compreensão do texto será notada de modo intenso nesse momento e se estenderá até a o final de toda a sequência realizada.

Elencada por último, mas não menos importante, destacamos a interpretação, etapa da sequência abordada e que é dividida em dois momentos: interior e exterior. De acordo com o autor, o primeiro é o "encontro do leitor com a obra e não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, como a leitura do resumo" (COSSON, 2016, p. 65), por exemplo. O momento exterior é o da concretização. Nesta subetapa haverá a externalização da leitura e o leitor propagará o que leu de diversos modos, seja através de uma atividade materializada ou simplesmente disseminando a obra lida para outros indivíduos.

Para o momento interior, a importância do contexto nesse momento será fundamental, visto que o conhecimento de mundo adquirido pelo discente poderá possibilitá-lo a fazer relações a partir do que esse indivíduo ler tal como com o meio em que ele está inserido. Koch e Elias (2006, p. 59) discutem sobre essa questão e discorrem que "além do linguístico, a leitura do texto demandará a (re) ativação de outros conhecimentos armazenados na memória. São esses conhecimentos que possibilitarão, por exemplo, situar o protagonista da história nos tempos atuais." Assim, as experiências extralinguísticas, vivenciadas na escola, em casa e na comunidade, suscitarão a concretização desse conhecimento.

No capítulo a seguir, abordaremos alguns autores que discorrem sobre a literatura de cordel no Brasil e a respeito das temáticas presentes nesses textos. Faremos também uma

explanação sobre os cordéis que trazem consigo a característica da metamorfose e, por fim, discutiremos nestas obras os gêneros Fantástico e o Maravilhoso.

3 A LITERATURA DE CORDEL NO BRASIL

A oralidade é um traço presente nas diversas culturas. Sabe-se que a partir de elementos dessa forma de expressão da linguagem é possível identificar diferentes costumes de um povo que podem se estender por gerações ou, até mesmo, se perpetuarem. Um exemplo bastante representativo para comprovar a afirmação é o modo como os provérbios, os ditados populares, as lendas, as fábulas e outros gêneros, de domínio público, são constantemente utilizados nos discursos dos falantes, mesmo que não se conheça a autoria e a origem exata desses textos, eles são recorrentes corriqueiramente. Com o advento da escrita, textos que se limitavam apenas ao estilo oral passaram a ser registrados e práticas características apenas da oralidade passaram a ser notadas, inclusive, na literatura.

É de grande valia enfatizar que nem sempre os textos orais[1] foram classificados como literários. Lajolo discute sobre essa questão, ao discutir, na obra *Leitores e Leitura* (2001), sobre quais estilos poderiam se inserir no conceito de literatura. A autora apresenta uma comparação entre autores renomados e aqueles que não são conhecidos pelo grande público e se questiona por que apenas os primeiros podem ser escritores classificados com escritos literários, enquanto aqueles que vivem "em pequenas comunidades, cantadores, repentistas, contadores de história", mesmo sendo respeitados por aqueles que apreciam as suas obras, não podem ser classificados do mesmo modo. Para justificar que é possível isso acontecer, Lajolo (2001, p. 28) apresenta uma definição, com base no *Dicionário Aurélio*, que conceitua o termo como "a arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou em verso". A partir dessa breve definição, cabe inserir, sem hesitar, o cordel nos textos denominados literários.

É importante enfatizarmos que, quando se refere ao cordel, a oralidade é considerada mista. Nela, de acordo com Paul Zumthor, "o oral e o escrito coexistem, mas a influência do escrito 'permanece externa, parcial e atrasada". (ZUMTHOR, 1993, p. 18). Podemos citar como exemplo a poesia matuta de Patativa do Assaré, na qual a variante culta da língua, referência da escrita, é constantemente infringida com o fim de dar registro à fala do povo.

Ressaltamos, inclusive, o fato da literatura de cordel ser abrangente em relação aos registros da língua, pois não é necessário ser dotado de conhecimentos sobre a norma culta da língua e dominar as normas gramaticais para que ela possa ser usufruída. Analfabetos estão

---

[1] A expressão "literatura oral" foi criada pelo folclorista francês Paul Sébillot. O sintagma, no entanto, veio a ser contestado pelo fato do vocábulo "literatura" estar ligado etimologicamente ao termo "letra", seja esta escrita ou impressa. Nessa perspectiva, foram sugeridos outros termos, entre os quais **oratura** (ou oralitura), criado pelo linguista ugandês Pio Zirimu na década de 60 para designar as obras populares transmitidas pela oralidade.

dentro dessa classe que usufrui os folhetos mesmo sem terem o domínio da língua escrita (LIMA, 2013, p. 136). Para ampliarmos a discussão, é válido, portanto, conceituarmos o termo oratura, já que os folhetos de cordel, mote do presente trabalho, dialogam constantemente com a dimensão oral da linguagem. Câmara Cascudo apresenta a discussão sobre o tema e defini-o em sua obra *Literatura Oral no Brasil*. Esse estudioso afirma que a expressão surgiu em 1881 e, que, em sua composição, tem-se

> Elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuem cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar. (CASCUDO, 2006, p. 27)

Portanto, fica bastante claro que as criações poéticas orais, presentes nesse contexto cultural, descenderam de várias raças, justamente devido o Brasil ser um país composto por etnias distintas, e estas apresentarem elementos marcantes capazes de caracterizar certas peculiaridades de um povo. Para elucidar a discussão, cita-se, na prosa, o Saci-Pererê, presença considerável no folclore brasileiro. Essa personagem, com aspectos marcantes na produção oral do Brasil e identificada como figura mitológica, apresenta traços notáveis de outras etnias como características dadas a ele. Alguns exemplos, como a perna única do Saci, é também traço claro em poderosos do continente sul-americano e "recordação clássica do fabulário europeu", além disso, sua atual forma é semelhante ao Gunucô, protetor das matas e figura acreditada pelos Negros. (CASCUDO, 2002, p. 134)

Notamos, desse modo, que a narrativa oral é um artefato para a propagação da cultura de um povo e pode ser perpassada por séculos pelo teor significativo que carrega consigo e pela diversidade em relação a sua abordagem. A oratura no Brasil é presença relevante no Nordeste do país e se difundiu, entre outros possíveis motivos, a partir da colonização portuguesa. Faz-se necessário salientar que essa tradição era marca das camadas populares, como relata Diégues Júnior

> Enquanto não se difundiu a tipografia, é claro que foi essa a forma que se encontrou a poesia popular para divulgar-se. Se os jograis, populares ou palacianos, cantando nas festas, e animando o povo, constituíam como que a comunicação dessa poesia popular, claro que a forma de difusão se foi transformando de acordo com as próprias transformações de tempo. Numa população analfabeta, como deveria ser a portuguesa dos séculos medievais, a comunicação oral era instrumento de difusão literária, fosse a literatura erudita, fosse a popular. Daí o fato de os poetas viverem em palácios ou em reuniões dizendo seus versos. (DIÉGUES JÚNIOR, 1986, p. 36)

Dá-se atenção, então, aqui, à poesia popular, que, em tempos medievais, intensificou-se e se disseminou, a partir daí traços referentes à literatura de cordel começaram a emanar. Assim como na prosa, já discutida e exemplificada, sucintamente, na produção oral do Brasil, há também traços de outros povos presentes nesses textos poéticos. "Também os escravos vindos para o Brasil tinham não somente seus trovadores como também o hábito de contar suas histórias, cantando ou narrando" (DIÉGUES JÚNIOR., 1986, p. 37).

Depois de se propagar, a oratura passou a ser registrada e, como todo material impresso, tem muito mais poder de se difundir e, assim, tornar-se perpetuado, por se tratar de escritos que podem, inclusive, contar feitos de um povo, de uma cultura e virem cheios de traços característicos de uma sociedade. É nesse contexto que o cordel terá sua inserção no contexto. Sobre o termo, denomina-se assim pelo fato dessas obras serem exibidas, na Europa, ao público penduradas em barbantes. Essa literatura tem seu início e intensidade no Nordeste[2], e notada depois em outras regiões do Brasil. No restante do país, é notada a partir de dois acontecimentos

> A partir do Segundo Império, que modificaram boa parte da cultura popular brasileira e, em particular, a poesia. Um deles foi a imigração europeia para o sul do país, que introduziu muitos moldes diferentes, em detrimento dos que já existiam no local. Outro foi a grande expansão nordestina para toda a área amazônica, por ocasião do Ciclo da Borracha. Hoje em dia, pode-se dizer que todos os rios que correm a baía amazônica são habitados por nordestinos e descendentes, e, assim, temos expressão poética regional em todas essas regiões. (LUYTEN, 2005, p. 14)

A consolidação e definição dessa literatura, portanto, dá-se no Nordeste. O cordelista José João dos Santos, mais conhecido como Mestre Azulão, no cordel intitulado *O que é literatura de cordel?*, em uma das estrofes do folhetim, poetiza sobre essa prática tão comum nessa região e demonstra, por meio da poesia, como isso acontece.

> O Nordeste é o seleiro [*sic*]
> Do cordel e do repente
> Tem humorista e poeta
> Do velho ao adolescente
> O humor, a poesia
> E a célula que se cria
> No sangue daquela gente (SANTOS, 2012, p. 4)

[2] De acordo com Lima, o cordel surge no Nordeste, até prova em contrário. Confirma isso o fato de que o mais antigo cordel brasileiro datado de que se tem notícia foi publicado em Recife, em 1865. Santaninha, um dos nossos cordelistas mais antigos e sobre o qual o autor escreveu um livro em parceria com Arievaldo Viana, era potiguar, embora provavelmente tenha iniciado sua carreira no Ceará, para onde veio fugindo da seca. (VIANA; LIMA, 2017).

Apesar dessa concretização ser notada de modo claro na sociedade em relação à literatura de cordel, nem sempre foi assim. Houve uma época, no Brasil, em que os folhetos tiveram um declínio considerável, com ameaças, inclusive, de serem extintos por conta do pouco interesse em relação ao gênero. De acordo com Farias, na década de 1980,

> Os grandes autores de romance, gênero nobre do cordel, faziam parte de uma geração que envelhecera ou abandonara, de vez, as atividades no campo da poesia de bancada. As grandes tipografias do Nordeste, que resistiram às muitas crises econômicas, iam fechando as portas (FARIAS, 2010, p. 98).

No entanto, a força de uma literatura tão presente no contexto sociocultural de determinado povo fez ascender a tradição, de modo a plantar, por, pelo menos, algumas gerações, esse vasto fenômeno. Isso deve-se, entre outros motivos, ao fato da nova geração saber utilizar-se de novos recursos e explorar a poesia popular em outros contextos, como a sala de aula, e permitindo a incorporação dessa poesia à literatura infantil e juvenil por exemplo (FARIAS, 2013, p. 101).

Alguns autores são destaque para a produção de cordéis. Luyten (2005, p. 59 - 61) destaca alguns desses e convém, portanto, citá-los, de modo breve, aqui. O primeiro citado pelo estudioso é Leandro Gomes de Barros, tido como o "pai do cordel", por ter sido o primeiro a viver exclusivamente da produção e comercialização de folhetos. Viveu entre 1865 e 1918 e, ao morrer, sua esposa vendeu os direitos de exploração comercial de seus folhetos a outro cordelista, João Martins de Athayde. Com ele, a literatura de cordel alcançou o seu apogeu. Há centenas de obras, entre elas, destacam-se *História de Joãozinho e Mariquinha* e *História do valente Viela*. Os dois autores são paraibanos: um é de Pombal; o outro é de Ingá do Bacamarte.

Outros dois nomes que merecem atenção são os de José Bernardo da Silva e de Cuíca de Santo Amaro. O primeiro era oriundo de Palmeiras dos Índios, em Alagoas; no entanto, morreu em Juazeiro do Norte-CE. O cordelista comprou o acervo dos dois poetas junto a Athayde, que, já velho, abandonou a produção de cordéis e tornou-se um dos principais nomes de divulgação da Literatura de Cordel do país. Já o segundo, destacou-se por escrever em seus folhetos versos que denunciavam os corruptos e poderosos vividos naquela época. Foi preso inúmeras vezes por afrontar diversas autoridades. Caiu nas graças do povo por essa característica que apresentava (SESC, 2001).

Os cordelistas Rodolfo Coelho Cavalcante e Antônio Klévisson Viana Lima são citados por Joseph M. Luyten. O primeiro nome mencionado é considerado um dos "mais atuantes da literatura de cordel", com mais de 1.500 poemas. "Aos sete anos, o 'poeta de berço'

já compõe poemas para os reisados, cheganças e pastoris" (LUYTEN, 2005, p. 64). Faz-se necessário destacar que a identificação da autoria do cordel é fato marcado em alguns exemplares. Isso se deve por conta de apropriações indevidas de folhetos, e títulos eram dados a cordelistas que não teriam sido os autores das referidas obras. Por isso, muitos autores de cordéis, ao final, na última estrofe, inseria o seu nome a fim de que, assim, outros autores se apropriassem do texto. Em um dos cordéis mais conhecidos de Rodolfo Coelho Cavalcante, *A moça que bateu na mãe e virou cachorra*, é possível identificar isso

> A toda moça aconselho
> Tenha juízo bastante
> "Uma mãe é para cem filhos...
> Diz o adágio importante,
> Zombar de mãe é espeto...
> Quem escreveu o folheto
> Foi RODOLFO CAVALCANTE. (CAVALCANTE, 1974, p. 8)

Outro exemplo também pode ser visto na última estrofe, transcrita abaixo, em formato de acróstico, retirada do cordel *O herói da floresta e a princesa encantada*

> Foi Clemente coroado
> Insistiu e foi feliz
> Resistiu contra o feitiço
> Matando o monstro infeliz
> Isto por ser denodado
> No final foi consagrado
> O rei daquele país. (CABRAL, 2006, p. 32)

O segundo apontado é cearense, de Quixeramobim, e, apesar de sua jovialidade, já publicou inúmeras obras do gênero e é considerado a representação do presente e do futuro da literatura de cordel do Brasil. Entre suas obras, cita-se "A malassombrada peleja de Pedro Tatu com o Lobisomem" (LUYTEN, 2005). Outros nomes como Cícero Vieira da Silva, Delarme Monteiro da Silva, Francisco das Chagas Batista, Francisco Sales Arêda, João Firmino Cabral, Joaquim Batista de Sena, José Camelo de Melo Resende, José João dos Santos, José Pacheco da Rocha, Josenir Amorim Alves de Lacerda, Minelvino Francisco Silva, Nezite Alencar, Severino Borges Silva, Silvino Pirauá de Lima, entre outros, também fazem parte do grupo dos que produzem cordéis com muita maestria. Esses autores enriquecem e proporcionam um aspecto singular no que diz respeito ao trabalho em sala de aula com o referido gênero, já que, em suas obras, abordam temas diversos, inclui-se, por exemplo, a comicidade, as histórias com

heróis e vilões. Além disso, é importante ressaltar que essas obras engrandecem e diversificam a literatura brasileira.

A literatura de cordel apresenta características peculiares que as diferenciam de outros textos também considerados literários. Geralmente, é escolhida a quantidade de página de modo proposital. Dos cordéis selecionados para fazerem parte da coletânea apresentada aqui, a maioria deles é compostos por dezesseis páginas. Quanto ao número de paginação,

> Não interfere somente no tamanho dos poemas, mas determina também o gênero dos escritos. Os folhetos de oito páginas são destinados ao tratamento de assuntos do cotidiano, de fatos jornalísticos e à reprodução de desafios e pelejas. Já as histórias de valentia e de esperteza, assim como as narrativas de casos amorosos, devem ocupar os folhetos maiores, com 16 ou mais páginas. Essa relação entre tema e número de páginas serve também para dar nome às produções: chama-se de romance as narrativas em verso com 16 páginas ou mais e de folhetos as brochuras de oito páginas em que se reproduzem, desafios e ou se relatam fatos do cotidiano (ABREU, 2006, p. 64).

Além dessas características, outros traços, como as rimas, a estrutura das estrofes, com métrica demarcada, nos versos que a compõem, também devem ser citados como exemplo preponderante ao gênero. Quanto à estrutura, compõe-se, geralmente, podendo variar de acordo com o autor, por estrofes de seis versos – sextilhas e, quanto à métrica, sete sílabas ou redondilha maior. *A lenda Macabra do pescador encantado*, *O mistério da pedra encantada*, *O Romance do pavão misterioso*, *O Feitiço de Áquila* podem ser citados como cordéis compostos por sextilhas.

Quanto à estrutura composicional, o cordel se apresenta com uma das seguintes estrofes: quadras, sextilhas, setilhas ou décimas. Quando é cordel de Peleja, pode-se observar outros tipos de estrofes, estas vindas das cantorias, como a oitava em quadrão. O teor rítmico, os traços religiosos, mas, em especial, a comicidade, podem ser apresentados como intrínsecos a esses folhetos. O cômico, em alguns casos, é encontrado nessas obras com diversos fins, sejam eles para escarnecer, para propor deleite para ironizar ou, até mesmo, para criticar.

Outrossim, a xilogravura, representada pela imagem disposta nas capas dos cordéis, também merece destaque nessa discussão, já que compõe um dos elementos dos folhetos e os caracterizam, apesar de não ser a única forma de ilustração dessas obras. Seu uso passa a ser intensificado a partir da década de 1950. De acordo com Franklin Maxado,

> Os primeiros folhetos foram impressos com os títulos em letras grandes e em caixa alta. A arte tipográfica recomendava a colocação de vinhetas para uma apresentação mais artística. Essas vinhetas são enfeites que cercam a composição dos títulos num quadro (MAXADO, 2011, p. 60).

José Antônio dos Santos define o termo xilogravura no folheto *História da Literatura de Cordel* e expõe sobre a propagação da arte ao redor do mundo

> A xilogravura é arte
> Que não é feita com giz
> O desenho na madeira
> Com a história condiz
> Passou a ter grande fama
> Ao ser exposta em Paris.
>
> E a partir do momento
> Em que houve a exposição
> Na cidade de Paris
> Ganhou fama no sertão
> Xilogravura em cordel
> Faz parte da tradição (SANTOS, 2007, p. 20)

Hoje, as capas dos cordéis têm se modernizado e ganhado artes diferenciadas. Dependendo do artista, ele a explora de modo a colocar a tecnologia para a construção de uma capa modernizada, atendendo às necessidades contemporâneas, todavia alguns autores não abrem mão do tradicional. Arievaldo Vianna nos diz que

> Desde que surgiu aqui no Brasil, a literatura de cordel tem utilizado os mais diversos recursos para ilustrar as capas dos folhetos. Das antigas "capas cegas" do tempo de Leandro, utilizando apenas letras e arabescos, às sofisticadas capas em policromia da Editora Luzeiro de São Paulo, o cordel tem criado uma forma artística muito expressiva. Engana-se quem afirma que cordel tem que ser obrigatoriamente ilustrado com xilogravura, embora esse tipo de ilustração agrada mais aos intelectuais e pesquisadores.
> Há quem diga que o público tradicional do cordel prefere aquelas capas com fotos de artista de cinema ou clichês de cartões postais, como era no tempo de João Martins de Athayde, o maior editor de cordel de todos os tempos. (VIANNA, 2010, p. 69)

A partir de toda a abordagem apresentada, destaca-se que houve a propagação e a consolidação dessa poesia popular e, consequentemente, a disseminação, de modo que, hoje, ela é lida e analisada, além de ser objeto de entretenimento de diversos apreciadores da literatura de cordel, usufruindo esse modelo de leitura, a fim de se deleitar nas estrofes que trazem leveza para a alma, pelo teor humorístico que carrega os seus versos.

3.1 UM PANORAMA SOBRE AS TEMÁTICAS PRESENTES NOS CORDÉIS

Na presente subseção, versaremos sobre os temas mais corriqueiros que podem ser vistos na literatura de cordel sob a ótica de estudiosos que se debruçam nesse olhar. Se levarmos

em conta que a literatura de cordel é oriunda da cultura popular, deveremos considerar que ela "trata dos assuntos que interessam ao povo" (LUYTEN, 2005, p. 50). Por isso, nos cordéis, é totalmente possível encontrarmos textos com as mais variadas temáticas, desde os religiosos até os de amor, com o intuito de "divertir, informar e ensinar seu público" como afirma Curran (2011, p. 176).

Destacamos, portanto, Diégues Júnior (1986, p. 50 – 171), que classifica os temas dos cordéis em três: tradicionais, circunstanciais, além das cantorias e pelejas. No primeiro, o autor elenca romances e novelas, contos maravilhosos, estórias de animais, anti-heróis, tradição religiosa. Quanto aos fatos circunstanciais, o estudioso enumera as manifestações de natureza física, fatos de repercussão social, cidade e vida urbana, crítica e sátira e o elemento humano.

Ressaltamos ainda outros autores, entre eles Maxado (2011, p. 65) que tem o cuidado ao inserir variados temas em determinadas classificações, tendo em vista que "praticamente não existe um folheto exclusivo de tal ciclo". De acordo com Farias

> A literatura de cordel abarca variados temas, indo das histórias jocosas aos dramas históricos, passando por folhetos circunstanciais ou "de acontecido", supervalorizados a ponto de o gênero ser chamado de "jornal do povo". Muitos estudiosos esboçaram classificações em tentativas, quase sempre insuficientes, de fixar os principais temas abordados. Essas tentativas de classificação, por vezes, confundiam o cordel com a literatura oral. A maioria, num esforço bem intencionado, mas mal dirigido, acabou ratificando o preconceito dos que sempre enxergaram no cordel uma expressão literária menor, à margem da literatura "oficial". (FARIAS, 2010, p. 44)

Por entender que essas classificações elencadas pelos diferentes autores podem apresentar uma confusão aos leitores, Farias (2010, p. 46) enumera uma classificação didática direcionada aos educadores e de acordo com ele, tratam-se apenas de uma indicação temática, são elas: histórias jocosas ou de gracejo; romances de encantamento; histórias de Lampião e do cangaço; histórias de amor e sofrimento; pelejas, desafios e discussões.

A classificação exposta por Franklin Maxado (2011) é também contestada por Farias (2010). No entanto, a colocaremos aqui, pois o próprio estudioso reconhece a dificuldade que há em fazer essa enumeração. De acordo com ele

> A classificação leva em conta a maioria do conteúdo do folheto e o traço estilístico do autor. Assim, temos folhetos de época ou de ocasião; históricos; didáticos ou educativos; biográficos; de propaganda política ou comercial; de louvor ou homenagem; de safadeza ou putaria; maliciosos ou de cachorrada; cômicos ou de gracejos; de bichos ou infantis; religiosos ou místicos; de profecias ou eras; de filosofia; de conselhos ou de exemplos; de fenômenos ou de casos; maravilhosos ou mágicos; fantásticos ou sobrenaturais; de amor ou de romance amoroso; de bravura ou heroicos; vaquejadas; de presepadas ou dos anti-heróis; de pelejas ou de desafios;

> de discussão ou de encontros; de lendas ou mitos; pasquim ou de intrigas; etc. (MAXADO, 2011, p. 65)

Acrescentamos ao que foi dito, as discussões de Pinheiro e Marinho (2012, p. 88), por exemplo, que apontam a temática social como forma de denunciar as injustiças sociais e comprovam essa afirmação trazendo os seguintes exemplos: *A seca do Ceará*, de Leandro Gomes de Barros e *A morte de Nanã*, de Patativa do Assaré. Os mesmos estudiosos destacam também outro tema característico dos cordéis: o humor e ainda sugerem que estes modelos podem servir para os leitores que ainda desconhecem a literatura de cordel.

O intuito em apresentarmos todas essas classificações é precisamente para que os professores, ao explorarem a literatura de cordel em sala de aula, reconheçam e valorizem a diversidade de textos publicados capazes de contribuir para a formação de leitores.

3.2 OS CORDÉIS DE METAMORFOSE

Traçaremos um breve percurso sobre o que é o cordel de metamorfose. Este texto aborda, em sua narrativa, um fenômeno fora do comum, pois há sempre uma personagem que é castigada e, devido a isso, passa por um processo de transformação – geralmente é transformada em um animal – por desobedecer a alguma ordem, por quebrar alguma regra imposta pelos padrões sociais, por zombar de alguém ou por não acreditar em algum fenômeno religioso.

Em alguns exemplos de cordéis dessa categoria, há personagens que, depois de se arrependerem, voltam à forma humana; portanto, isso não pode ser citado como uma regra que se aplicará a todos esses textos. Em alguns folhetos de metamorfose, alguns indivíduos, tidos como profanos por zombarem de entidades religiosas, voltam a ser como eram antes da metamorfose, no entanto, isso acontece somente depois que eles se arrependem. Destacamos, então, a lição de moral, mais uma característica que pode ser identificada nessas obras. Todavia, há narrativas em que as personagens são penitenciadas a viverem por tempo indeterminado em meio ao sofrimento de viverem em forma de animal.

Inicialmente traçaremos uma breve conceituação sobre a metamorfose, já que este é um dos elementos do estudo da discussão. Sua presença pode ser vista em diferentes textos literários. Há, na literatura universal, inúmeros exemplos que se enquadram nessa classificação relacionada à metamorfose. Podemos citar *O Asno de Ouro*, obra mitológica greco-romana escrita no século II d.C., de Lucius Apuleius. O clássico é composto por traços moralistas a partir da metamorfose da personagem principal ser transformada em burro. Expomos ainda,

mais próximo à nossa cultura, a história da mula-sem-cabeça. Conta-se, na narrativa, que "a mulher que se envolvesse com algum padre seria tomada por uma maldição, transformar-se-ia todas as noites numa mula sem cabeça e passaria por grandes suplícios" (SILVA, 2010, p. 95). Desse modo, é possível perceber como acontece a transformação da protagonista e por qual motivo ela está presente nos diversos enredos em que apresentam essa categoria.

É importante ressaltarmos, primeiramente, que esse fenômeno da transformação "reflete o imaginário do grotesco na cultura popular do Nordeste que é um imaginário que reflete a mentalidade medieval relacionada com a religiosidade, o mal (desviar-se de uma norma), o feio, o monstruoso e também o risível." (SILVA, 2010, p. 116). Desse modo, nota-se que, em alguns dos cordéis escolhidos em que a metamorfose está presente, têm alguma relação, por exemplo, com a religiosidade, inclusive, os títulos de alguns deles já evidenciarão isso. Destacam-se os folhetos em que a transformação ocorre pelo fato da personagem zombar de uma figura religiosa, geralmente um líder – nestes casos citados a figura de Frei Damião.

Sônia Brayner (*apud* CURRAN 2011, p. 99) define o termo metamorfose, como

> O resultado de um mal associado com um temperamento "tão mau" que, desde sua infância, o pecador desafia a estrutura da família: irmã, mãe e pai. A transformação também pode resultar da falta de respeito a qualquer entidade posta como divina ou quase divina, como o caso de Padre Cícero. Como se vê, a transformação é a forma de castigo assumida pelo transcendente ou por uma instituição social ameaçada. [...] O aspecto do castigo religioso é fundamental. Este é o aspecto de medo que é desejado por parte do leitor, e está sempre acompanhado por um elemento moral.

Identificamos claramente algumas dessas características, citadas pela estudiosa, inseridas nos cordéis *O rapaz que virou barrão porque mandou a mãe comer merda ou o porco endiabrado* e *A moça que bateu na mãe e virou cachorra*. Nestes já há a denúncia, também previamente colocada no título, do desafio da personagem ao enfrentar a principal figura familiar – a mãe. Acrescentamos também o cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*, que, mesmo sem a prévia disposta no título, nota-se a confrontação, como se pode observar nas estrofes retiradas do folheto citado

> Sua mãe falou em Deus
> Ela fez a maior zorra
> Olhou para o pai e disse:
> — Eu quero que você morra!
> Só acredito em Jesus
> Se eu me virar cachorra!
>
> Sua mãe disse: — Filhinha
> Não fale uma coisa assim,
> Você deve a existência
> Ao nosso Deus de Eloim

Ela deu uma gargalhada
Fazendo maior pantim.

Disse assim: — Velha coroca
Isso tudo é invenção
Esse seu Deus é cafona
Mais antigo que Adão
Só se eu virar me cachorra
É que lhe vou lhe dar razão. (VIANA, 2006, p. 4-5)

Textos com essa classificação citada acima abordam, em suas narrativas, um fenômeno fora do comum para o leitor, pois há sempre, no enredo, uma personagem que é castigada e, devido a isso, passa por um processo de transformação - geralmente é transformada em um animal - por desobedecer a alguma ordem, por quebrar determinadas regras, por zombar de um líder religioso ou por não acreditar em algum fenômeno que envolve a religião, geralmente o catolicismo e suas crenças. Cascudo (2002, p. 193) evidencia isso ao afirmar que a metamorfose está intrinsecamente ligada "à ideia de castigo individual por uma conduta sacrílega". Nota-se, nas personagens, uma característica visivelmente manifesta – o enfrentamento à crença. Vemos, no trecho a seguir, essa marcação como modo de exemplificar o exposto

— Às vezes eu penso que ela
Quer me ajudar mas não pode
Não quero mais nem saber
Vou sair desse pagode
Não vou mais rezar pra ela
E só acredito nela
Quando eu virar bode (RENATO, s.d., p. 3)

Em alguns exemplos de cordéis dessa categoria, há ainda personagens que, depois de se arrependerem, voltam à forma humana, todavia isso não pode ser citado como uma regra que se aplicará a todos essas histórias. No cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*, há a metamorfose, porém, não é dito se a personagem volta à forma humana, a não ser que "se desfaça a maldição" (VIANA, 2006, p. 6). Notamos, porém, que a protagonista se vinga das pessoas que agem de modo considerado errôneo, de acordo com a visão do narrador do texto. No cordel *O homem que virou macaco*, o protagonista da narrativa se arrepende depois que volta à forma humana, como é possível comprovar na estrofe que se segue

Após bom tempo
Que Padim Ciço rezava
O semblante do homem voltou
Aos pés se ajoelhava
Clamando pedia perdão

> A Padim Ciço Romão
> Arrependido chorava. (JUAZEIRO, 2005, p. 8)

Evidenciamos que a metamorfose, geralmente, acontece com intuito de castigar, e esse objetivo perpassou por gerações, como esclarece Cascudo (2002, p. 177)

> A crença na metamorfose humana em lobo, por um castigo divino, atravessou séculos. Na Inglaterra, São Patrício transformou em lobo o rei de Gales, Vereticus e São Natálio, na Irlanda, mandou que o homem ficasse lobo durante sete anos. Na Rússia, a tradição era viva. A maioria dos lobos, cujas alcateias famintas uivavam nas noites geladas de dezembro, eram pecadores amaldiçoados por crimes cometidos na terra. Estavam cumprindo penitência e um dia voltariam à comunhão de todos os fiéis.

Ligada a isso, há, ainda, a lição de moral, mais uma característica que pode ser identificada nessas obras. Em determinadas narrativas que têm esse modelo, notamos o arrependimento. Inclusive, às vezes, a regeneração e, consequentemente, a salvação é, notadamente, inserida na própria transformação. No cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk* vê-se isso. Nesse sentido, ela passa a importunar os que transgridem as leis humanas, como se vê no trecho

> Gente ruim que faz parte
> De torcida organizada
> É bom que abra o olho
> Cuidado rapaziada
> Que a cachorra pode estar
> Dentro da sua, infiltrada. (VIANA, 2006, p. 11)

No cordel *A moça que virou jumenta porque falou de topless com Frei Damião*, a personagem se redime e busca o perdão pela zombaria que fez ao líder religioso e, ao final da história, conta-se que ela chora arrependida e jura "nunca mais fazer tal coisa na vida" (BORGES, s.d, p. 8).

Salientamos que, em alguns casos, apesar dessa transformação parecer estranha para o leitor e deveras atípica, a metamorfose, nem sempre causa, nas personagens que compõem a narrativa, assombro ou espanto. O estranhamento, na verdade, não será causado devido à mudança da figura humana em um animal, ou seja, pela forma de monstro que ele é tomado, mas pelo modo como esse ou essa protagonista importunará a paz dos que o rodeiam, seja perseguindo os transgressores das leis da Igreja, sejam por conta da violação a algum padrão ou norma, e não devido ao caráter sobrenatural exibido nas estrofes.

Assim, vale conceituarmos o termo sobrenatural, que se define como "aquilo que transgride as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de

acordo com essas mesmas leis" (ROAS, 2014, p. 31). Portanto, podemos dizer que os cordéis abordados na presente discussão se inserem na classificação do sobrenatural, uma vez que não é possível explicar a transformação de determinado indivíduo em um animal, além do mais, por que cometeu determinado ato profano de acordo com as normas de uma religião específica. Expõe-se um exemplo, retirado do cordel *O mistério da pedra encantada*, para comprovar a presença do sobrenatural, especificamente, nas duas últimas estrofes

> Dizem que a moça loira
> Por outras vezes, morena
> Tem a cintura afinada
> E uma boca pequena
> Mas pelo poder que tem
> Não é criatura terrena
>
> A beleza dessa moça
> É algo muito incomum
> Seus lábios são em vermelhos
> Porém nunca usou batom
> Mas ela só aparece
> Se houver inverno bom.
>
> Pois é chuva que molda
> Aquela pedra singela
> Transformando essa tal rocha
> Numa mulher muito bela
> E quem olhar em seus olhos
> Fica então louco por ela (SILVA; OLIVEIRA, 2008, p. 3)

3.3 O MARAVILHOSO E O FANTÁSTICO NOS CORDÉIS

Os conceitos abordados até aqui servirão de base para relacionarmos com as definições apresentadas a partir de agora. Explanaremos e caracterizaremos o fantástico e o maravilhoso. Estes permeiam o trabalho, por isso, apresentaremos alguns contrastes entre os termos, já que, apesar da proximidade dos traços, eles se diferem em alguns pontos. Destacamos ainda alguns gêneros afins, entre eles: o grotesco, conceituado como o "que se caracteriza como feio e pode provocar tanto o riso cômico, como o horror e o temor. Dentro desse universo está o hiperbólico, o desproporcional, o descomunal e o assustador." (SILVA, 2010, p. 26); e o insólito que está relacionado àquelas ocorrências ficcionais que rompem com o que a realidade consideraria como possível e adentram uma lógica interna apenas à literatura, se aproximando do onírico (SANTOS, a*pud*, MEIMES, 2012, p.1260).

Prosseguiremos a discussão com o conceito sobre o gênero fantástico, embasado pelo teórico Todorov, que o define como um fenômeno marcado pela incerteza e "é a hesitação

experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural" (TODOROV, 2017, p.3). Assim, a palavra que permeia esse termo é o substantivo hesitação, "pois esta é a primeira condição do fantástico", de acordo com o referido teórico, já que esse elemento, na narrativa, pressupõe incerteza e insegurança e deve estar inserida em textos com tais características.

O cordel *A lenda Macabra do pescador encantado*, de Evaristo Geraldo da Silva, baseado no conto de Gustavo Barroso, exemplifica, de modo claro, essa ocorrência do fantástico. O folheto narra a história de um pescador, aparentemente destemido, que é aconselhado por sua mulher a não pescar naquele dia, sexta-feira, visto que são nesses dias que mistérios acontecem, de acordo com os supersticiosos. Além disso, coisas assombrosas aconteceram para que ela desconfiasse de que pescador encantado estivesse por perto. A esposa conta toda a lenda para o marido, mas, mesmo assim, este insiste em pescar, contrastando que o que ele supostamente viu talvez nem fosse um fantasma. Todavia, pela manhã, logo após ter ido praticar a pescaria, durante a madrugada, Pedro é encontrado "morto e todo enrolado/Numa moita de cipó/De cabeça para baixo/Perto de um caritó" (SILVA, 2005, p. 16). Para exemplificar, exibe-se um trecho do cordel para análise

> Se eu fosse tu, não iria
> Pescar hoje no baixado
> Pois quem ouvimos pescando
> É um ente endiabrado
> Os antigos o chamavam
> De Pescador Encantado.
>
> E esse ente encantado
> Dizem ser alma penada
> Que assombra os pescadores
> Nas sextas de madrugada
> Matando quem se atrever
> Ir pescar na enseada. (SILVA, 2005, p. 4-5)

Nos versos, percebemos que há "um espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transtornará sua estabilidade" (ROAS, 2014, p. 31). Esse primeiro espaço, citado pelo teórico, diz respeito àquilo considerado comum à realidade – o fato do protagonista sair pescar às "margens do rio Pacoti, onde o rio encontra o mar". Logo em seguida, a história traz elementos que causam estranhamento às personagens, que é o possível aparecimento do pescador encantado. Desse modo, constrói-se a narrativa considerada fantástica.

Ainda relacionado às duas estrofes do cordel, citadas anteriormente, nota-se que há o medo sentido pela personagem – esta é uma das principais características do fantástico – notada na esposa de Pedro. Este, o pescador, ao longo da narrativa, demonstra incredulidade quando sua companheira pede para que ele não vá à pescaria. Ela temia que o seu marido fosse morto pela figura assombrosa. Para teorizar o que foi dito, citamos Chiampi (2015). A autora discorre sobre a questão e expõe que

> O ponto chave para a definição do fantástico é dado pelo princípio psicológico que lhe garante a percepção do estético: a fantasticidade é, fundamentalmente, um modo de produzir no leitor uma inquietação física (medo e variantes), através de uma inquietação intelectual (dúvida). [...] O medo é entendido aqui em acepção intratextual, ou seja, como um efeito discursivo (um modo de...) elaborado pelo narrador, a partir de um acontecimento de duplo referencial (natural e sobrenatural). (CHIAMPI, 2015, p. 53)

Para ampliar a abordagem sobre o termo, vale, portanto, apresentarmos o conceito de literatura fantástica, da autoria de David Roas (2014), que também amplia a discussão e promove o melhor entendimento a respeito da temática. O autor a conceitua a expressão como

> Aquela que oferece uma temática tendente a pôr em dúvida nossa percepção do real. Portanto, para que a ruptura antes descrita se produza é necessário que o texto apresente um mundo o mais real possível que sirva de termo de comparação com o fenômeno sobrenatural, isto é, que torne evidente o choque que supõe a irrupção de tal fenômeno em uma realidade cotidiana. O realismo se converte assim em uma necessidade estrutural de todo texto fantástico (ROAS, 2014, p. 51).

Apesar de ter características que giram em torno daquilo que não acontece na realidade, Rodrigues (2016) explana que há motivos pelos quais a literatura fantástica não pode ser chamada de literatura mágica e diferencia os dois termos – magia e fantástico – a fim de que se entenda melhor os conceitos, como vê-se logo em seguida

> A *magia*, em si, é uma forma de interferir na realidade. De acordo com o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986), é "Arte ou ciência oculta com que se pretende produzir, por meio de certos atos e palavras, e por interferência de espíritos, gênios e demônios, efeitos e fenômenos extraordinários, contrários às leis naturais".
> Ao contrário, o termo *fantástico* (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *fantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto, melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real. (RODRIGUES, 2016, p. 11)

A partir de agora, traçaremos um panorama sobre o maravilhoso. Salientamos que este se difere do fantástico justamente pelo fato de ser aceitável para os que participam da

narrativa, ou pelo menos para um deles, portanto não causa estranhamento, mesmo sendo inimaginável no mundo real, ou seja, dentro daquele contexto, a situação é totalmente coerente e aceita, sem que se faça nenhum questionamento sobre a atipicidade. Assim, "quando o sobrenatural não entra em conflito com o contexto em que os fatos acontecem ('a realidade'), não se produz o fantástico." (ROAS, 2014, p. 32). Pautando-se em Todorov (2006, p. 156), o teórico afirma que se o leitor ou a personagem decidem "que se deve admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado", adentra-se no gênero maravilhoso. Para exemplificar, exibimos um trecho do cordel *O Feitiço de Áquila*, logo a seguir

> Vendo que não conseguia
> Pôr as mãos nos dois amantes
> Então o bispo invocou
> Seres perversos e errantes
> Eram demônios sombrios
> De aspectos horripilantes.
>
> Então com esses demônios
> Fez esse bispo afinal
> Um terrível pacto para
> Amaldiçoar o casal
> Transformando esses amantes
> Cada qual num animal.
>
> Isabel durante o dia
> Se transformava em falcão
> Esse foi o seu castigo
> A terrível maldição
> Viver num corpo de pássaro
> Sem vê o seu capitão (SILVA, 2008, p. 5-6)

Notamos que, dentro da narrativa, a naturalidade com que há a transformação das personagens e, por mais que sejam invocados os "seres perversos", estes são aceitos de acordo com as leis que regem a história narrada, pois "não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos." (TODOROV, 2017, p. 60)

De acordo com Chiampi (2015, p. 48), "maravilhoso é o 'extraordinário', o 'insólito', o que escapa ao curso ordinário das coisas e do humano. [...] é o que contém a *maravilha* [...] 'coisas admiráveis'". Todorov (2017), ao exemplificar sobre o fenômeno, classifica os contos de fadas como uma das variações do maravilhoso, já que os acontecimentos narrados nesses textos não provocam qualquer espanto nas personagens. Além disso, as personagens lidam com os fatos abordados de modo natural, não há espanto, surpresa ou questionamento a respeito da metamorfose em si.

No cordel *O herói da floresta e a princesa encantada*, de João Firmino Cabral (2006), há um exemplo claro do maravilhoso presente nas estrofes da narrativa. Primeiramente, temos o ambiente, que é composto pelo rei, pela sua filha, a princesa Aurora, bem como outras personagens. A figura do monarca é de caráter autoritário, que age com desdém o fato da sua filha ter uma boa índole. Além disso, há traços recorrentes do maravilhoso, principalmente, no que diz respeito à metamorfose. O feiticeiro Carlito queria a todo custo o amor da protagonista e, caso não o tivesse, ameaçava transformá-la em "uma coruja feia".

> Se você for boazinha
> E aceitar meu amor
> Vai viver sempre ao meu lado
> Numa vida de esplendor
> Ao contrário irá sofrer
> A mais cruciante dor.
>
> Aurora olhou com desprezo
> Para o monstro repelente
> Feio, asqueroso e nojento
> Lhe disse com voz dolente:
> — Antes prefiro viver
> Virada numa serpente!
>
> O bruxo disse irritado:
> — Você será transformada
> Em uma coruja feia
> Repelente e desprezada
> E numa gruta esquisita
> Eternamente trancada. (CABRAL, 2006, p. 11)

O terror é outro traço presente. A prisão, muito comum nos contos de fada, como meio para impedir que algumas princesas vivam em liberdade, a figura do vilão bastante marcada, a vingança maligna praticada por ele, todas essas ocorrências na narrativa deixam bastante clara a presença do maravilhoso no referido cordel. Assim, podemos dizer que nesses textos "não existe o impossível, nem o escândalo da razão: tapetes voam, galinhas põem ovos de ouro, cavalos falam, dragões raptam princesas, príncipes viram sapos e vice-versa." (CHIAMPI, 2015, p. 60). Concluímos, portanto, que o mais imprevisível é totalmente permissível em torno deste contexto.

Os cordéis de metamorfose escolhidos para serem trabalhados nas sequências didáticas estão inseridos na classificação do maravilhoso. Em todos eles, é possível observar que os fatos narrados são considerados comuns e as manifestações totalmente permissivas dentro do referido contexto. A aceitação da metamorfose é notada sem hesitação nesses folhetos. Nas vezes em que o medo é destacado, este não acontecerá devido à figura estranha metamorfoseada, ou seja, pelo fato da figura ser, aparentemente, um monstro, para nós leitores,

por exemplo, mas sim pelo mal que ela pode causar, chegando, por exemplo, a importunar, a perturbar a paz, a quebrar alguma regra, a perseguir quem transgride alguma lei humana. Para exemplificar o que foi dito, a estrofe abaixo poderá ser um bom auxílio:

> Ele com tanta vergonha
> Raspou a barba e bigode
> Porém o povo assim mesmo
> Fazia dele um pagode
> Dizia aqui é a casa
> Do homem que virou bode (SANTOS, s.d., p. 8)

Na estrofe acima, retirada do cordel *"O homem que virou bode por zombar de Frei Damião"*, destaca-se a naturalidade com que as personagens lidam com a metamorfose do protagonista, que se transformou em um animal, porque criticou e duvidou do religioso e preferiu trabalhar dia e noite a assistir à missa desse, que estava de passagem pela cidade a fim de apregoar boas novas. A própria personagem que sofre a mudança age de modo natural quanto a isso, preocupando-se apenas com a opinião das outras pessoas em relação às brincadeiras de mau gosto. A partir do contexto em que são narrados os fatos, o próprio leitor implícito aceita o que é dito no enredo. No entanto, salientamos que mesmo que essa estranheza seja sentida por parte do leitor, ela não é levada em conta na caracterização do maravilhoso.

No capítulo seguinte, discorremos sobre o trabalho com o cordel em sala em aula e o modo como este gênero é abordado no livro didático que é utilizado pelos participantes da pesquisa. Além disso, faremos uma breve análise sobre como a obra desenvolve o trabalho com o texto literário.

4 O CORDEL EM SALA DE AULA

A leitura de cordel em sala de aula é uma estratégia utilizada por professores para explorar de forma pluralizada o texto literário. Apesar disso, temos o desafio de propagar essa prática sem tornar o texto enfadonho aos olhos dos discentes. Ademais, explorar o cordel na escola é fazer com que os educandos permeiem por variados temas, conheçam diferentes autores, reflitam sobre os temas discutidos nos textos e tornem essa leitura, mesmo difícil em alguns casos, um ato menos pesaroso.

É necessário sabermos que a leitura de cordel não deve ser vista apenas como pretexto ou nos valermos dela apenas para justificar a sua utilização de acordo com os ditos dos documentos do Governo Federal relacionados à educação, em especial o ensino de Língua Portuguesa – A Base Nacional Comum Curricular – que sugere o trabalho com a oralidade a partir da recitação de cordéis "observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia." (BRASIL, 2017 p. 130). O trabalho em sala de aula com a literatura de cordel envolve diversas possibilidades, haja vista que se trata de um trabalho com leitura e esta "é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções" (JOUVE, 2002, p. 17). Por isso, utilizá-la para formar leitores críticos também pode ser uma estratégia efetivamente significativa.

Outrossim, é necessário salientarmos que para esse exercício de leitura de cordel se tornar rotineiro, o professor deve ser um dos principais agentes dessas práticas. Somamos a isso, a importância dos cursos de Licenciatura em Letras e de Pedagogia ter a preocupação de apresentar disciplinas que abordem esse tema de modo a ampliar a discussão e tornar rotineira a leitura de cordel não apenas nas dependências da escola, e sim nos variados espaços sociais. Destacando a importância dessa formação, Pinheiro (2008) enfatiza que

> A formação do professor para o trabalho com a literatura de cordel deve contemplar tanto leituras teóricas quanto o maior conhecimento possível de folhetos (antigos e novos). Também é fundamental manter-se de olhos e ouvidos abertos, atento à vivência cultural da comunidade em que a escola está inserida. A postura de respeito e curiosidade pela cultura do outro deve ser sempre cultivada. É importante frisar isto, pois quase sempre acreditamos que temos um saber cultural para levar ao outro e quase sempre esquecemos que o aluno tem vivência concreta da cultura que precisa ser levada em conta. Mais que isto, pode e deve ser compartilhada, de modo a enriquecer a minha própria experiência, sobretudo se trabalho numa comunidade que não é a mesma em que resido. (PINHEIRO, 2008, p. 19)

Percebemos, assim, que o trabalho com o cordel não pode ser limitado e deve se estender para as vivências do educando. Portanto, neste capítulo, traremos um olhar sobre a

forma como o cordel é abordado em sala de aula. Para isso, faremos uma análise de como o livro didático utilizado pelos alunos apresenta o gênero em questão – o cordel – e ainda de que forma essa leitura é desenvolvida na escola.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO "SINGULAR & PLURAL" E A ABORDAGEM SOBRE CORDEL

Nesta subseção, faremos uma análise sobre a maneira como o livro didático adotado para a turma participante da pesquisa aborda a literatura de cordel. Cabe frisarmos que essa era a única turma a trabalhar com o exemplar, tendo em vista que a quantidade de livros utilizados pelas outras três turmas – *Português Linguagens* – não era suficiente para ampliar à turma da pesquisa. Como a escola disponibilizava exatamente 35 exemplares, optamos por trabalhar com a coleção *Singular & Plural*, das autoras Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015).

Ao consultarmos o Guia de livros didáticos, PNLD[3] 2014, Língua Portuguesa (BRASIL, 2013, p. 105), verificamos que a coleção em análise atende ao que propõe o documento, tendo em vista que "enseja uma maior flexibilidade de planejamento, ao apresentar uma estrutura diferenciada, por sua composição em três cadernos" descritos a seguir.

A obra inicia-se com a página de "Apresentação" da obra. Nela os autores nomeiam a estrutura presente no livro, que contém: o "Caderno de Leitura e produção", o "Caderno de prática de literatura" e o "Caderno de estudo de Língua e linguagem". O primeiro e o terceiro cadernos são compostos por três unidades, já o segundo apresenta uma unidade, sempre dois capítulos e a estrutura é mais flexível, baseando-se de acordo com a necessidade de cada texto ou pela didática que ele almeja oferecer ao público-alvo. O último caderno que versa sobre aspectos relacionados à língua portuguesa e seu uso. Por fim, há também as fichas de avaliação que avaliam a estrutura dos textos produzidos pelos alunos e os orientam na produção. Compõem-se por alguns elementos para análise: "adequação à proposta", "adequação ao gênero", "construção da coesão/coerência", "uso das normas e convenções da variedade escrita".

As três unidades do "Caderno de leitura e produção" são compostas por seções de "Leitura" e "Produção". Nesta, há, primeiramente, uma subseção nomeada por "Reconhecendo o gênero", em que há apresentação ao gênero trabalhado. Depois, são propostas atividades para que haja essa ambientação e, por fim, é sugerida a produção por meio da seção "Produzindo". A última seção é intitulada "Roda de leitura" e nela é sempre sugerido um gênero diferente ao

[3] BRASIL. Programa Nacional de Livros Didáticos. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2014: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

que foi exposto em cada unidade. É nessa seção que nos debruçaremos logo à diante, justamente por que nela as autoras abordam o trabalho com o cordel.

De forma criativa, a seção "Roda de Leitura: cordel e outras linguagens", disposta no capítulo 2, inicia-se com a apresentação do gênero, haja vista que as autoras fazem isso por meio de uma estrofe do cordel *Origem da literatura de cordel e sua expressão de cultura nas letras de nosso país*, de Rodolfo Coelho Cavalcante. Logo em seguida, são feitas perguntas, como "Você já ouviu falar dessa poesia pura dos poetas do sertão?" e "O que você sabe sobre literatura de cordel?", para que haja a introdução ao tema por meio da discussão. Todavia, percebemos que as autoras generalizaram de modo excessivo ao utilizarem o termo "pura" sem que houvesse uma ampliação sobre o termo. Ademais, ao optarem pela expressão "poetas do sertão" geram, novamente, um equívoco, tendo em vista que há muitos destes poetas que vivem no meio urbano e também escrevem cordel. Desse modo, se o professor não tiver um olhar atento para essas questões, provavelmente não notará problemas dessa categoria.

É interessante destacarmos que as autoras não optaram por uma definição tradicional referente ao cordel, mas se valeram de um trecho da obra de um dos maiores cordelistas dessa literatura. Isso mostra a preocupação de não deixar o livro didático um objeto enfadonho ao público-alvo.

Logo em seguida, há um trecho do cordel *A vida secreta da mulher feia*, de J. Borges e, na página seguinte, são dispostas algumas "Provocações", colocadas por meio de perguntas para reflexão a respeito da obra, a fim de que os alunos pensem nas questões relacionadas ao preconceito. À diante, as autoras diferenciam "Cordel e repente" e dispõem dois boxes: o primeiro – "Quem é?" – composto por uma pequena biografia de J. Borges, e o outro intitulado "Clipe", em que se discorre um pouco sobre a técnica da xilogravura.

Ao optarem pelo cordel *A vida secreta da mulher feia*, as autoras não apenas têm o propósito de fazer com que os discentes leiam essas obras, mas de abordá-las de forma crítica, levantando questões relacionadas às diferenças e o respeito a elas.

Na página seguinte, há um exemplo de desafio, uma classificação que se aproxima do cordel, dos cantadores Cego Aderaldo e Zé Pretinho. As autoras também sugerem duas animações, *A árvore do dinheiro* e *A moça que dançou depois de morta*, acompanhados das respectivas sinopses e os links para consulta a fim de que os alunos se familiarizassem com o gênero abordado. De modo bastante didático, há um contraponto entre os modelos de textos que se assemelham aos cordéis e isso é feito a partir de exemplo. Citamos ainda as dicas de animação apresentadas, escolhidas com base em autores como J. Borges, o que propicia um trabalho diferenciado em sala de aula e atrai o público-alvo para a leitura de cordel.

No capítulo 3, a "Roda de leitura: literatura de cordel" propõe a leitura de uma poesia matuta, de Patativa do Assaré, intitulada *Nordestino, sim, Nordestinado, não*. Há também "Provocações" e nas perguntas, a fim de trazer esse momento reflexivo para a sala de aula, as autoras fazem um contraponto entre este e o cordel lido no capítulo anterior. De modo não menos interessante, as autoras propõem leitura com temáticas sociais, mais uma vez colocando em pauta as práticas de leitura a partir das vivências do educando. Por fim, são, ao total, cinco páginas dedicadas ao trabalho com a literatura de cordel.

Ao final da obra *Singular & Plural*, há a seção "Suplementação com orientações para o professor", que apresenta alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre "Ensino e aprendizagem de língua materna" e "Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino". Além disso, o Manual do Professor detalha como se estrutura a obra, sugere como utilizar a coleção, traz texto complementares teóricos para auxílio do docente e, ao final, elenca sugestões de respostas, comentários e orientações para a mediação do professor.

Referente ao MP, o PNLD 2014, Língua Portuguesa (BRASIL, 2013, p. 106) afirma que ele "apresenta uma proposta clara, sustentada em estudos recentes da teoria linguística, apoiando-se nos PCN's e em autores fundamentais para as pesquisas mais atuais. A organização dos volumes e os objetivos a serem atingidos estão ali descritos em detalhes.", estando em consonância, portanto, com os ditos no documento.

O fato desse último tópico não estar vinculado às questões propostas no livro dificulta um pouco o manuseio do exemplar, já que sempre precisamos recorrer à parte de trás da coleção se quisermos fazer alguma consulta. Em contrapartida, as "Sugestões de respostas, comentários e orientações para a mediação do professor" têm dicas que auxiliam de modo bastante significativo o docente.

4.1.1 O livro didático "Singular & Plural" e o trabalho com literatura

Como já afirmamos, a obra *Singular & Plural* dedica uma unidade para as "Práticas de Literatura" e compõe-se de dois capítulos. No primeiro, as autoras abordam o conto de enigma, com o texto *O escândalo da Boêmia*, de Arthur Conan Doyle. Por se tratar de um texto longo, ele é trabalhado por partes, que são intituladas de "Jogos". O "jogo 1 – Um escândalo na Boêmia" e se subdivide em quatro "Lances", que ramificam a leitura, a fim de facilitá-la, acrescentando a ela algumas questões de interpretação, bem como dicas de obras cinematográficas e livros para auxiliar o estudo.

Por fim, este capítulo apresenta ainda outro autor que versa sobre o mesmo estilo – Edgar Alan Poe. Desse modo, as autoras apresentam ao leitor o "Jogo 2: A carta furada", que se divide em três "Lances", com questões de interpretação textual, além de exibir em boxes um glossário com palavras menos comuns.

No capítulo 2, são trabalhados os contos fantásticos, que se inicia com a análise da obra imagética de Mike Doyle (2011) intitulada *Casa abandonada*, seguida de perguntas para serem feitas oralmente sobre o texto icônico. Em seguida, as autoras trazem um comparativo entre o maravilhoso e o fantástico, este último à visão de Todorov, com uma definição destacada. Entendemos que esses termos foram explorados de modo significativo, haja vista que além dos conceitos apresentados, foram colocados exemplos com intuito de auxiliar o leitor na compreensão.

A estratégia utilizada para apresentar os dois textos que se encaixam no âmbito do fantástico foi abordar dois autores de nacionalidades e épocas diferentes. O primeiro conto chama-se *O Sinaleiro*, de Charles Dickens. O trabalho é pautado em torno de "Provocações", que são perguntas que incitam a curiosidade e direcionam à interpretação, e de "Conversa afinada", desenvolvida a partir dos diálogos sobre a obra, o que igualmente acontece em *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles. Além disso, a seção também apresenta boxes sobre os autores e dá dicas sobre leituras similares.

4.2 A LEITURA DE CORDEL EM SALA DE AULA

A leitura diversificada na escola poderá ser um dos objetos para torná-la atraente ao público-alvo. A escolha dos textos a serem explorados pelos discentes, a partir de múltiplas propostas, deve ser pautado em inúmeras questões. Oliveira, L. (2010, p. 172-175) discute sobre o modo como a literatura é abordada em sala de aula, tendo em vista que, em muitos casos, são propostos textos apenas por pertencerem a um cânone e tem-se a ideia de que, por isso, é obrigatório que o aluno conheça tal obra. Por não se sentir atraído à leitura, o educando se sente desmotivado e, assim, outros interesses se sobrepõem.

A leitura feita por prazer pode ser tida como importante, portanto, para além disso, é relevante que ela não permaneça apenas no nível da superficialidade. Faz-se necessário trabalhar outros pontos que envolvem os diversos tipos de leitura. Pietri discorre sobre isso e afirma que

> Se o texto é produzido em condições históricas, sociais, e políticas determinadas, e que é lido também em condições específicas, não é possível conceber que qualquer leitura seja válida, pois os sentidos produzidos na leitura do texto compreendem as condições em que ele se produz e em que ele é lido. (PIETRI, 2009, p. 80)

A abordagem com textos da literatura de cordel, portanto, é baseada nessa perspectiva, já que é preciso pensar no trabalho com folhetos, por meio da identificação com os contextos socioculturais presentes nesses modelos, bem como com a estrutura dessas formas poéticas e ainda com as narrativas inseridas nessas estrofes poéticas. Enfatizamos, por exemplo, as condições de como a mulher, em alguns casos, é colocada na literatura de cordel. Além disso, citamos a obediência religiosa atrelada à ideia do castigo que também pode ser explorada nesses textos, a fim de discutirmos em sala de aula e incitar o caráter social da leitura e da literatura e, desse modo, contribuirmos para a formação de leitores críticos.

Além disso, é importante salientarmos que "o cordel, como produto artístico, pode contribuir bastante com a ampliação do leque de habilidades a serem trabalhados em sala de aula. Incluem-se nesse rol (...) criatividade, sensibilidade artística e fruição estética." (LIMA, 2013, p. 135)

Acrescentemos a isso a oralidade, característica comum dos textos inseridos na classificação literatura de cordel. Trabalhar com gêneros oriundos da oratura, em sala de aula, pode propiciar aprendizados diversos, já que "poesia é, antes de mais nada, representação de voz humana" (MOISÉS, 2012, p. 15)

> Podemos pensar no uso da leitura expressiva na sala de aula, no aprendizado rítmico que aproxima a literatura da música, desvendando pela voz do leitor as nuances e subentendidos que ocorrem no texto a partir da transposição para a voz. Segundo Moisés (2007, p.6), isso é viável porque "a juventude é propícia à poesia, estão afloradas as curiosidades a imaginação generosa, o espírito crítico aguçado, dúvidas e incertezas". Ainda segundo o autor a leitura prazerosa pode ser praticada na sala de aula, o caminho é indicado através de práticas simples: a leitura em voz alta realizada diversas vezes para causar compreensão, é uma dessas alternativas estratégicas. Essa compreensão deve ser desenvolvida coletivamente (SANTOS, 2016. p.44).

Apesar desse apelo por parte de quem se aprofunda nos estudos sobre a literatura de cordel, notamos que a exploração dos referidos textos em sala de aula deve ser ainda mais expandida. Não são raros os casos em que o professor de Língua Portuguesa, enquanto um dos mediadores da leitura, prioriza as narrativas clássicas por achar que o discente tem obrigação de se debruçar naquela obra canônica e deixa de lado, ou trata de maneira superficial, o trabalho com outros textos tão importantes quanto aqueles, como é a literatura de cordel.

Para facilitar a inserção dessa literatura no âmbito escolar e por perceber novos caminhos para ela, “Monteiro [...] utilizou a expressão Novo Cordel, para se referir a uma produção atualizada, rompendo com a temática tradicional, calcada nos contos populares” (FARIAS, 2010, p. 95). No entanto, nem todos concordam que o cordel precisa de uma nova roupagem para que ele possa ser estudado na escola. Ao mesmo modo, Arievaldo Vianna, cearense e também autor de vários folhetos

> Acredita que o cordel não será renovado pela sua temática ou por nomenclaturas modernosas, mas, sim, por poetas de qualidade, pois trata-se de um movimento literário o único que não permite rupturas, por conta das regras rígidas que o norteiam. Para ele, o que importa é a qualidade do texto abordado. Este dependerá única e exclusivamente do poeta, que não pode ser tolhido em seu processo criativo (FARIAS, 2010, p. 95).

Apresentamos, para exemplificar, a leitura de obras clássicas, que pode, inclusive, ser realizada a partir de adaptações, feitas com intuito de dinamizar e tornar o ato de ler um hábito deveras prazeroso, capaz de provocar deleite no público-alvo. Em diálogo com essa perspectiva, o professor e pesquisador Stélio Torquato, da Universidade Federal do Ceará, traz uma coleção de folhetos com diversas adaptações de obras consideradas cânones da literatura universal e as adapta para a versão em cordel. Clássicos como *O Vermelho e o Negro*, *O Corcunda de Notre-Dame*, *O Decamerão*, *Madame Bovary* e *Romeu e Julieta* podem ser citados como alguns desses exemplos e, por serem dotados de uma linguagem simples, tornam a leitura bem mais facilitada.

Não devemos isentar aqui a importância da leitura original das obras apresentadas, por mais que haja a ludicidade presente nas adaptações, é necessário incentivarmos a leitura da obra-prima, principalmente quando se diz respeito às obras inseridas no cânone literário. No entanto, sabemos que, isso nem sempre é possível devido ao acesso a essas produções, que, muitas vezes, é dificultado.

Outro ponto que destacaremos é sobre o ato de ensinar por meio de versos, que é tarefa praticada desde os primórdios. De acordo com o professor Stélio Torquato,

> O texto em versos possui uma dimensão lúdica e um componente de musicalidade ainda mais forte do que os textos em prosa. Além disso, a rima, a métrica e a sonoridade transformam o poema em um instrumento facilitador da memorização, auxiliando o aluno a reter o texto lido ou ouvido. (LIMA, 2013, p. 135)

Além disso, “o cordel, como produto artístico, pode contribuir bastante com a ampliação do leque de habilidades a serem trabalhadas em sala de aula. Incluem-se nesse rol

criatividade, sensibilidade artística e fruição estética" (LIMA, 2013, p. 135). Ensinar por meio da leitura desse texto poético, portanto,

> Possibilita o resgate da oralidade, retomando, assim, as mais diferentes modalidades de expressão dos alunos, capazes, por meio das sextilhas, de se desenvolverem como leitores estratégicos, beneficiando-se de uma variedade de orientações que desenvolvem também habilidades de leitura como elemento de ensino-aprendizagem. (PINHEIRO; SOUZA; GARCIA, 2011, p. 72).

Alguns estudiosos se destacam em relação ao estudo da literatura de cordel em sala de aula. As obras escolhidas para serem trabalhadas em sala de aula, expostas no presente trabalho e classificadas como literatura de cordel, não se inserem no cânone literário, no entanto, é pertinente introduzir o público-alvo a esse tipo de literatura para que haja a pluralização da leitura. Sobre isso, Ernani Terra apresenta uma discussão pontual ao discorrer que

> A escola, particularmente a pública, recebe hoje alunos de todos os segmentos sociais, o que torna o perfil de nossos estudantes bastante heterogêneo. O consumo cultural dos alunos de hoje é diferente do de gerações anteriores, por isso é preciso repensar esse modo de tratar a leitura literária na escola, e um dos caminhos consiste em colocar os estudantes em contato com obras não canônicas, inclusive de autores estrangeiros (TERRA, 2014, p. 30)

Convém enfatizarmos dois professores da Universidade Federal da Paraíba, são eles Ana Cristina Marinho e Helder Pinheiro. Estes pesquisadores abordam a temática de maneira bastante singular e, além de discutirem sobre a história dos folhetos, suas formas e principais temas, direcionam também o estudo para a leitura de cordéis direcionada para o público infantil e jovem. É fundamental frisarmos que a literatura de cordel deve ser vista como um dos meios para se ampliar o repertório sociocultural dos diversos leitores, sejam os mais ou o menos experientes, já que a temática abordada nas estrofes é diversa e pode propiciar as vivências de um povo e ainda pode fazê-los conhecer melhor o meio a que pertencem. Por isso, repassá-la, ressaltando a sua importância dentro do contexto, será indispensável para a formação do leitor a fim de ampliar a competência leitora.

Sobre isso, os autores destacam que

> Em contextos em que há pouco espaço para uma experiência com a literatura oral mediada pelos adultos, em locais como mercado e feiras, terreiros de casas e alpendres, é preciso pensar em novos espaços/situações para apresentar o cordel às crianças e jovens. Percebemos algumas aproximações entre literatura popular e a recente literatura infantil brasileira. (PINHEIRO; MARINHO, 2012, p. 49).

As propostas metodológicas apresentadas por Pinheiro e Marinho (2012) são um verdadeiro auxílio para discente, tendo em vista que a sala de aula carece de diversidade e inovações, principalmente no que tange à leitura, por se tratar de uma prática que carrega consigo os mais variados empecilhos, desde a rejeição às variadas obras literárias ou ao modo como ela é abordada no ambiente escolar.

Por isso, o professor, enquanto mediador, deve se valer de um preparo prévio, a fim de que o trabalho com a literatura de cordel seja efetivamente positivo e o objetivo maior seja alcançado, que é o de promover o incentivo à leitura cotidiana a partir de obras que narram situando-se na cultura local de determinado povo, pois "a partir da leitura de folhetos de poetas e poetisas de diferentes épocas, o aluno poderá buscar novas vivências e conhecimentos" (PINHEIRO; MARINHO, 2012, p. 13). Portanto, alguns elementos serão fundamentais nesse processo. Assim,

> A formação do professor para o trabalho com a literatura de cordel deve contemplar tanto leituras teóricas quanto o conhecimento de possível de folhetos (antigos e novos). Também é fundamental manter-se de olhos e ouvidos abertos, atento à vivência cultural da comunidade em que a escola está inserida. A postura de respeito e curiosidade pela cultura do outro deve ser sempre preservada (PINHEIRO, 2008, p. 19).

O professor, enquanto um dos atores da produção do conhecimento, é responsável por fazer isso de maneira sólida. Formar leitores, a partir do envolvimento com os folhetos de cordel, propicia caminhar por diversos cenários. Desse modo, o docente deve se apropriar de determinados conceitos a fim de que a inserção do aluno a esse mundo da literatura de cordel seja significativa.

Conhecer sobre esta literatura de maneira histórica é importante para a intensificação do estudo do gênero em sala de aula, já que ter conhecimento sobre alguns desses aspectos pode justificar a estrutura das obras e as narrativas nelas contidas, por exemplo. Todavia, o cuidado para não tornarmos esse ensino equivocado deve ser intenso, a fim de que não se cometa o mesmo equívoco "do ensino da literatura brasileira no nível médio, que praticamente não possibilita a convivência com os textos, detendo-se à memorização de caraterísticas dos estilos de épocas (PINHEIRO; MARINHO, 2012, p. 12-13).

Proporcionar o entrecruzamento com outros textos, destacando as relações existentes entre eles é, também, papel do mediador da leitura, neste caso o professor. Relacionado a isso, Pinheiro, discute que

> A diversidade de leitura é muito importante da formação do leitor. Há os que apreciam poemas mais apimentados, outros gostam mais de sátiras, outros de pelejas, outros de narrativas mais líricas, outros, ainda, narrativas heroicas, etc. levar aos alunos uma diversidade de temas poderá favorecer o interesse, principalmente de quem não teve ainda experiência de leitura desta modalidade da cultura popular. Um procedimento que pode ser adotado é a comparação entre folhetos com a literatura denominada erudita. Observar possíveis diálogos (temáticos, formais) entre as obras e até mesmo possíveis influências. (PINHEIRO, 2010, p. 22)

Propor essa abordagem em sala de aula, por meio dos folhetos de cordéis, e, junto a isso, sugerir esse entrecruzamento por meio de uma abordagem com temáticas afins é bastante válido, já que amplia as possibilidades de leitura e abrange diferentes níveis de conhecimento. Além disso, essa prática possibilita fazer analogias e relações entre textos diversos. Enfatizamos aqui que aproveitaremos todas as pesquisas discutidas a fim de dialogar com a análise dos dados coletados.

No próximo capítulo, faremos a exposição sobre a metodologia utilizada na pesquisa. Para isso, pontuamos a respeito do tipo de pesquisa aplicada, bem como o contexto em que ela se insere. Discorreremos também sobre os participantes e os procedimentos utilizados para chegar aos resultados.

5 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos o percurso metodológico que utilizamos a fim de alcançarmos os objetivos propostos com a pesquisa realizada.

5.1 TIPO DE PESQUISA

O trabalho em questão consistiu em uma pesquisa-ação, que se caracteriza, de acordo com Gil (2008, p. 50), "pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa" e deve ser desenvolvida de modo a contribuir para modificar a realidade dos envolvidos no processo. Pensando nessas questões, elaboramos uma metodologia de pesquisa com base em uma proposta de ensino de leitura literária a fim de formar leitores críticos e conscientes quanto às questões que os cercam.

Enquanto professores da Educação Básica, notamos o desinteresse nos alunos, em repetidos casos, quanto aos assuntos relacionados ao exercício da leitura em sala de aula. Notamos ainda o desprivilegio no trabalho com a literatura de cordel, mesmo se tratando de um gênero textual que não demanda uma leitura mais longa, tendo em vista que em poucos minutos somos levados a uma narrativa, por vezes, envolvente e chamativa, podendo nos levar ao aprofundamento sobre a nossa cultura, sobre o nosso lugar e sobre diversas abordagens, entre elas: questões ligadas ao preconceito racial, à violência de gênero, às desigualdades sociais, às discussões sobre sororidade, entre outras.

Com a pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, os discentes puderam se deparar com variadas narrativas, algumas mais longas, outras mais curtas, fizeram análises das temáticas trabalhadas em cada obra, produziram atividades para ampliar a discussão feita em sala e avaliaram o percurso ao longo dos meses de aplicação da proposta.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com vistas a propor uma estratégia de ensino de leitura literária lúdica e significativa para a formação de leitores críticos junto a uma turma de 8º ano, do Ensino Fundamental II, a partir de cordéis de metamorfose, com ênfase no fantástico e no maravilhoso. O local para a realização pesquisa foi a Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, localizada em Pajuçara – Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza. A instituição é vista

como uma das melhores do bairro e atende a um público considerável, tendo em vista que há em média 600 alunos matriculados.

De acordo com a linha de base inserida em um dos documentos oficiais da referida escola – o Projeto Político Pedagógico (PPP) – quase totalidade dos educandos vivem na periferia e se inserem em famílias que têm condições econômicas razoáveis. A maioria dos responsáveis pelos alunos são trabalhadores da indústria ou do comércio.

Ao todo, a Escola Sinfrônio Peixoto de Morais é composta por 10 salas de aula e apenas 3 delas são climatizadas. Além disso, temos também sala da coordenação, da direção e dos professores, bem como a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o laboratório de informática (LIEM), que funcionava com 4 computadores ativos.

Temos ainda a biblioteca, que é um espaço pequeno, apesar das funcionárias que regem o local tentarem propiciar o melhor para os alunos, não se trata de um ambiente atrativo. No ano de 2018, desenvolvemos um projeto, que será descrito no tópico 6.1, ao analisarmos o gráfico 8, e conseguimos recursos para renovar uma parte do acervo da biblioteca, o que tornou o recinto bem mais atrativo. Na escola, há uma área de convivência, com mesas para refeição e bancos para rodas de conversa, funciona como uma praça, no entanto em formato mais reduzido. O almoxarifado, a quadra, a cozinha, a pequena horta e o estacionamento são outros espaços disponibilizados nesse ambiente.

5.3 PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 8º ano, do Ensino Fundamental II. Na escola, funcionava quatro turmas de 8º ano, que tinham em média 35 alunos, todos eles com faixa etária entre 13 e 14 anos. A turma referente à pesquisa tinha 35 alunos, no entanto, para que tivéssemos dados congruentes, utilizamos apenas a coletânea de atividades e os questionários inicial e final de 30 alunos.

5.4 DESCRIÇÃO DO “CORPUS” LITERÁRIO

Para que colocássemos em prática a pesquisa, optamos por trabalhar com obras da literatura de cordel que versassem sobre temas diversos, como o preconceito racial, a disputa entre mulheres, o amor impossível, a violência contra a mulher, as injustiças sociais, a desumanidade e assim dialogassem com a realidade, a fim de trazermos à tona discussões construtivas e, consequentemente, formar leitores críticos. Essa formação dialoga com o Projeto

Político Pedagógico da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, tendo em vista que um dos objetivos gerais presentes no documento é “formar cidadãos críticos, interativos, criativos com vistas à contribuição do progresso da sociedade, opondo-se às injustiças sociais”.

O cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*, de Klévisson Viana (2006) trata da ousadia de uma personagem em quebrar com os padrões sociais por querer ir ao baile funk. No entanto, para isso, ela enfrenta os pais, tratando-os com rebeldia, até ser transformada numa cachorra, animal bastante representativo e usado como um termo para se referir à mulher de modo pejorativo. Por fim, ela é obrigada a vagar pelo mundo tentando acabar com as injustiças sociais por ter sido, de acordo com a narrativa, tão enquanto humana.

Na obra *A lenda macabra do pescador encantado*, de Evaristo Geraldo da Silva (2005), há uma narrativa que conta sobre um homem que vai viver no litoral e, por não conhecer o local, age de forma ousada em relação às tradições do lugar. A mulher o orienta para que ele tome cuidado, mas de nada adianta, ele resolve ir pescar em dia assombroso e, por isso, sofre as consequências dessa ousadia. Acaba morto pelo pescador encantado que, na verdade, o destrói porque não aceitava ninguém pescar em locais proibidos.

A terceira obra da qual trabalhamos foi *O asno de ouro*. Trata-se de uma adaptação de um clássico da literatura universal, de Lucio Apuleio, que foi adaptada para o cordel por Stélio Torquato Lima (2017). A narrativa conta a história de um homem que vai em busca de fortuna em outras terras e acaba descobrindo uma forma de se transformar em qualquer animal. No entanto, a ação não funciona como ele queria, já que Lúcio é transformado em um asno em vez de uma coruja, e passa por vários perrengues até voltar à forma humana.

O cordel *O couro do lobisomem*, de Costa Senna (2017), conta a história de um cidadão que vai pedir ao seu líder que sejam oferecidos os serviços básicos necessários à população, como saúde e educação. O coronel, portanto, afirma que, para que o *griot* consiga tal feito, ele teria que trazê-lo o couro de um lobisomem, pois isso provaria a sua valentia. O velho decide concordar e vai atrás de resolver o problema. Não por coincidência, Manuel encontra um gênio que consegue resolver o problema ao criar um lobisomem que lute com o *griot* e, assim, a promessa seja cumprida.

No cordel *Navarro e Isabel ou O feitiço de Áquila*, de Evaristo Geraldo da Silva (2008), é contada a história de um amor que enfrenta inúmeras barreiras para conseguir concretizá-lo. Primeiramente, há um bispo – excomungado da igreja – que liderava o povo e, por isso, achava que teria permissão para praticar qualquer maldade. Um dia, ele se depara com Isabel, que foi morar naquele reino por perdido a família. Ao se deparar com a moça, o bispo se encanta e promete que com ela ficaria. Porém, Isabel era apaixonada por Navarro, um valente

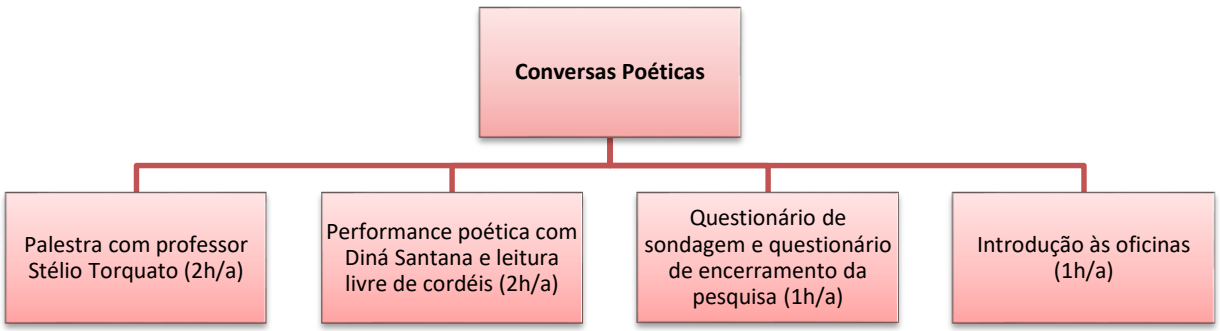
guerreiro. O bispo não aceita este amor e transforma os dois – ela em falcão, ele, num lobo. Quem faz de tudo para que os dois fiquem juntos é o padre Impérius, já que ele havia informado do amor entre o jovem casal ao vilão.

Por fim, temos o cordel *O romance de Isaura e João Mimoso*, de Rafael Brito (2017), que narra a história de uma moça invejada por outras meninas do bairro, por isso é transformada numa cobra e só teria a forma humana se encontrasse um amor de um homem valente e viril. Depois disso, vive sozinha a vagar pelo rio e a entoar o seu canto quando alguém se atrai por aquela melodia. É um rapaz por quem ela se apaixona, bem como ele também. Isaura sonha em voltar à forma humana, porém João Mimoso a convence de que é ele quem deveria ser transformado em cobra, já que a conheceu assim.

5.5 PROCEDIMENTOS

O nosso principal objetivo com a pesquisa era propor estratégia para a formação de leitores críticos, por isso tivemos um cuidado prévio de organização para que todo o nosso preparo gerasse um trabalho que contribua para o desenvolvimento da capacidade leitora do público infanto-juvenil. Ao todo, foram 30 horas/aulas distribuídas da seguinte forma: 4h/a de conversas poéticas com convidados, 1h/a de introdução às oficinas, 24 h/a de aplicação das oficinas e 1h/a de aplicação dos questionários e avaliação das oficinas. Tivemos encontros semanais entre os meses de agosto e outubro. Para melhor entendimento, expomos a seguir dois quadros demonstrativos sobre como foram distribuídas as horas, bem como as atividades realizadas.

Figura 1 – Cronograma das conversas poéticas



Fonte: elaborado pela autora

Figura 2 – Cronograma das oficinas literárias

Fonte: elaborado pela autora

As oficinas foram desenvolvidas a partir de práticas de leitura de cordéis de metamorfose com ênfase no fantástico e no maravilhoso. Tomamos por base a sequência básica desenvolvida por Cosson (2016).

No primeiro momento, assistimos a uma palestra intitulada “15 perguntas sobre a literatura de cordel”, com o professor e cordelista Stélio Torquato - UFC. Na aula seguinte, iniciamos uma conversa sobre o que seriam as oficinas e tivemos a participação da professora Diná Santana – IFCE com uma apresentação de uma performance poética com poesia matuta. Em seguida, dissemos de que modo trabalharíamos em sala de aula com as estratégias utilizadas. A aplicação do questionário de sondagem foi feita logo em seguida.

Na semana seguinte, iniciamos a aplicação da primeira oficina e fizemos uma contextualização sobre a estrutura do cordel. Depois, iniciamos o trabalho com a leitura do cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*. Nesse momento, exploramos aspectos relacionados ao empoderamento feminino e às escolhas das mulheres em não dependerem de ninguém, apenas daquilo que elas acreditam. Pontuamos sobre alguns discursos considerados intolerantes na obra e dialogamos com a canção “Funk da lama”, de Zeca Baleiro. Na segunda oficina, desenvolvemos os trabalhos a partir de práticas de leitura com o cordel *A lenda macabra do pescador encantado*. Para isso, discutimos questões relacionadas à preservação ao meio ambiente, bem como pontuamos sobre como as tradições e a cultura de um povo influenciam, significativamente a vida dos indivíduos. Solicitamos que os alunos trabalhassem a oralidade por meio da elaboração de esquete. A terceira oficina teve como base para a leitura o cordel *Navarro e Isabel ou O feitiço de Áquila*. Aqui foram discutidos temas relacionados ao subjugo da figura feminina, à sua pouca ou nenhuma liberdade de decisão e à

violência de gênero. Ademais, foram feitos trabalhos escritos para concretizar a leitura realizada.

Na quarta oficina, desenvolvemos práticas de leitura com o cordel *O asno de ouro*. Fizemos comparações das personagens com outros e detalhamos sobre a história de "Eros e Psiquê", citada no folheto. Além disso, trabalhamos os principais temas – persistência, maldade, humor, magia, entre outros – presentes na obra por meio da interação com os recursos de multimídia.

O cordel *O couro do lobisomem* foi explorado na penúltima oficina. Nela exploramos os sonhos dos educandos, bem como discutimos sobre questões relacionadas ao poder, ao preconceito racial e à desigualdade social.

Por fim, a última oficina explorou o cordel *O romance de Isaura e João Mimoso*, com questões voltadas para a discussão sobre sororidade, por meio da análise de outros textos, como as letras de canção. Para finalizarmos a pesquisa, aplicamos o questionário final, bem como propomos uma roda de conversa para avaliar as atividades realizadas ao longo dos meses.

Desenvolvemos as atividades de leitura por meio de imagens, vídeos, áudios de letras de canção, textos diversos que se propusessem a conter alguma temática presente nos cordéis lidos. Ao término das oficinas, além das gravações feitas, das atividades recolhidas e das fotografias tiradas, também dispúnhamos de anotações, que continham as nossas impressões, bem como tudo que foi feito ao longo das aulas para que nos servisse de instrumento para a análise. Destacamos ainda as conversas, umas mais, outras menos fluentes quanto aos discursos, todavia, todas elas nos serviram para construirmos uma produção significativa.

5.6 INSTRUMENTOS

Para entendermos quem eram os participantes da pesquisa, elaboramos dois questionários com perguntas iniciais e, ao final, contrastamos com um questionário de encerramento.

5.6.1 Questionário de sondagem

Este foi o instrumento inicial (APÊNDICE A) que versou sobre perguntas direcionadas aos alunos e relacionadas ao gosto pela leitura, à rotina dessa prática, ao motivo pelo interesse em ser leitor. Ademais, solicitamos que os discentes apontassem quais assuntos

mais lhes atraiam para esse ato de ler, bem como o tempo de dedicação que eles reservavam para tal ação. Pedimos ainda que eles respondessem sobre o conhecimento a respeito da literatura de cordel, se já haviam lido alguma obra, se disponibilizavam de folhetos em casa e o que esperavam aprender com a leitura desses textos.

5.6.2 Questionário de encerramento da pesquisa (final)

Este material (APÊNDICE B) facilitou a nossa análise, tendo em vista que observamos a trajetória do aluno desde o início das oficinas até o final delas. Para isso, fizemos um comparativo do questionário de sondagem com o de encerramento e contrapomos algumas informações contidas nos instrumentos, bem como nas atividades contidas nas coletâneas dos discentes.

Dissertaremos, no próximo capítulo, sobre as oficinas realizadas em sala de aula e faremos análises em torno das discussões feitas pelos alunos, em diálogos com o que discutem os autores que serviram de base a subsidiar a pesquisa.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, faremos a descrição e a análise dos dados coletados ao longo da aplicação da pesquisa. Para construirmos esta etapa, analisamos gravações de áudio e vídeo, portfólio com as atividades realizadas pelos alunos, anotações feitas por nós ao longo das oficinas e questionários respondidos pelos discentes. Este capítulo dividiu-se em duas partes: (1) Análise da aplicação do questionário de sondagem e (2) Descrição e análise da proposta de intervenção.

6.1 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

O questionário de sondagem teve como objetivo traçar um perfil do público-alvo da pesquisa, a fim de conhecer os hábitos e vivências de leitura dos educandos e ainda saber um pouco sobre as experiências dos discentes em relação à literatura de cordel. A aplicação foi realizada no nosso segundo encontro.

Explicamos do que se tratava o questionário e pedimos compromisso para realizarem a atividade, já que isso serviria para traçarmos um perfil de leitores, propondo, inclusive, posteriormente, melhorias para o ensino de leitura. Estipulamos um tempo hábil de 30 minutos para que os alunos pensassem nessas práticas com a finalidade de responder de modo mais fidedigno possível. Tivemos a participação de 34 alunos, porém avaliamos apenas 30 sondagens, pois alguns participantes faltaram no dia da aplicação do segundo questionário. Como nosso intuito é contrastar as respostas, não seria válido considerar apenas um questionário.

Iniciamos o questionário pedindo que os alunos marcassem a classificação quanto ao sexo e dissessem a faixa etária. Fizemos isso a fim de que eles se familiarizassem quanto ao instrumento a ser respondido. As respostas foram dadas por 15 meninas e 15 meninos, entre os quais 21 tinham 13 anos e 9 tinham 14 anos.

Logo em seguida, colocamos a seguinte pergunta, referente à questão 3: *Você gosta de ler?* Os alunos tinham apenas duas opções: *sim* e *não*, sem a necessidade de justificar a marcação. Dispomos do resultado no gráfico a seguir:

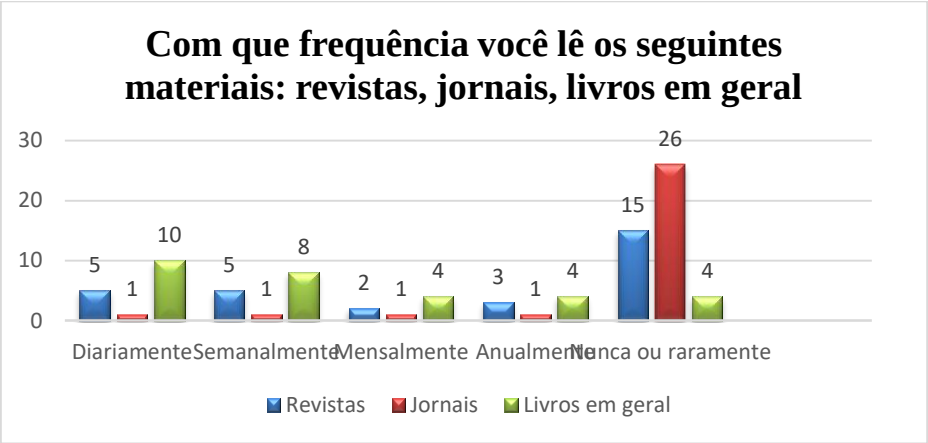
Gráfico 1 – Gosto pela leitura

Fonte: elaborado pela autora

Constatamos que 86% têm o gosto pela leitura e apenas 14% respondeu *não* para o que perguntávamos na questão. O resultado não nos causou surpresa, já que era muito comum vermos alguns alunos fazendo leitura de obras diversas, principalmente as mais atuais, adaptadas para a cinematografia, como *A culpa é das estrelas*, *Como eu era antes de você*, entre outros. Alguns alunos, inclusive, pediam indicações de obras para lerem devido à facilidade de encontrar livros disponíveis para baixar na internet.

Outro fator que pode justificar esse resultado é referente à euforia dos alunos ao dizermos que trabalharíamos com oficinas de leitura durante algumas semanas. Além de terem gostado da ideia, ficaram curiosos para saber do que se tratava esse momento. Em sala de aula, sempre colocávamos que o gosto pela leitura dependia da sua escolha enquanto leitor. Muitas vezes o aluno escolhe uma obra que não o agrada ou a escola precisa cumprir o cronograma de atividades que envolvem leituras diversas e que, possivelmente, não agradarão a todos. Essa pode ser uma justificativa para os 14% que responderam *não*.

Gráfico 2 – Rotina de leitura de diversos gêneros



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico acima diz respeito aos dados da questão 4, que perguntava com que frequência os alunos leem materiais como revistas, jornais e livros em geral. Para responder, os alunos poderiam marcar *diariamente*, *semanalmente*, *mensalmente*, *anualmente* e *nunca ou raramente*. Logo percebemos que quase todos os alunos não têm a rotina de ler jornais, pois 86% responderam que raramente ou nunca leram. Isso não nos causou estranheza, já que tem sido bem menos comum nos nossos dias esse tipo de ação, em virtude de outros meios de comunicação terem se proliferado. Somamos a isso a facilidade de acesso à internet e, consequentemente, às redes sociais como elemento prevalecente para a negação à leitura de jornais.

O percentual de leitores de revistas se diferenciou um pouco do anterior, tendo em vista que 50% marcou *nunca ou raramente*, 10% afirmou que lia anualmente os periódicos, enquanto os que leem mensalmente ficou abaixo dessa média (6,6%). *Semanalmente* e *diariamente* teve percentual de 16% cada um. Quando indagamos sobre a leitura de livros em geral, os números mudaram consideravelmente, pois, de acordo com a pesquisa, a leitura diária é realizada por 33% dos participantes, enquanto 26% lê semanalmente. O mesmo percentual de 13% foi constatado para as categorias *mensalmente*, *anualmente*, *nunca ou raramente*.

As respostas nos fizeram chegar à conclusão que os discentes preferem fazer leituras de acordo com aquilo que lhes atraem, por isso a fazem com mais frequência, como é o caso dos leitores de livros em geral.

Gráfico 3 – Costumes de leitura

Fonte: elaborado pela autora

Na questão 5, em que perguntávamos “O que você costuma ler no seu dia a dia?”, percebemos que não houve discrepância em três das quatro categorias. Prevaleceu o gênero *hq’s* (37%), seguido de *romance* (33%) e de *sites de notícias* (30%). Destacamos, portanto, este último em contraponto ao gráfico anterior em que a leitura de jornais e revistas não prevaleceu em relação aos livros em geral. Os sites de notícia são acessados, muitas vezes, a partir de links disponibilizados nas redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, isso facilita a leitura de reportagens, artigo de opinião e de gêneros afins.

Destacamos que a categoria *contos de fada* foi colocada a fim de identificar se os discentes tinham algum interesse por gêneros em que se destaca o maravilhoso, tendo em vista que trabalharíamos esse elemento na maioria dos cordéis escolhidos. Todavia, também sabíamos que o público entre 13 e 14 anos já tem um interesse de leitura diferente dos alunos do ensino fundamental I. Apesar de nenhum aluno ter marcado *contos de fada*, observarmos a atração deles por versões cinematográficas, como *A Bela e a Fera*, pois ao exibirmos o trailer do filme, a maioria dos alunos pediu para que exibíssemos a obra completa. Portanto, notamos que há um equívoco quando os discentes afirmam que não gostam de contos de fada, já que na maioria dos cordéis trabalhados há presença clara de elementos desse gênero.

Quando colocamos o gênero *contos de fada* em uma das proposições da questão do instrumento, imaginávamos que talvez os educandos optassem por esse tópico em menor proporção. Presumimos ainda que talvez eles entendam que esses gêneros são mais característicos e voltados para o público infantil, tendo em vista que são escolhidos de acordo com a atratividade e com o conteúdo que carregam em suas páginas. Apesar disso, na avaliação final, os discentes apresentaram opiniões deveras positivas relacionadas principalmente aos cordéis com características comuns aos contos de fada.

Gráfico 4 – Finalidade de ler livros literários

Fonte: elaborado pela autora

Na questão 6, perguntamos o motivo pelo qual os alunos leem livros de literatura e listamos seis respostas das quais o discente deveriam optar por um dos seis itens dispostos no gráfico 5. O primeiro tópico *para relaxar* teve percentual de 33%. Dessa forma, entendemos que a leitura feita com tal intuito entra em consonância com a primeira pergunta do questionário sobre o gosto por essa prática, ou seja, os discentes optam por ler por verem nesse ato uma atividade prazerosa, dialogando com o tópico *porque gosto de ler*, escolhido por 17% dos educandos.

A categoria *porque a escola exige* foi marcada por 10% dos integrantes. Esse quantitativo mostra a leitura como exigência, no entanto, ainda assim o prazer aparece em primeiro plano. Ao analisarmos que apenas 3% dos participantes destaca a leitura com um ato avaliativo, entendemos que os discentes não a veem como modo de serem avaliado, o que é positivo, tendo em vista que, assim, ela não se tornará uma obrigação, e sim um ato de fruição e incentivo à leitura descompromissada, apenas feita para relaxar deve ser incentivada na escola.

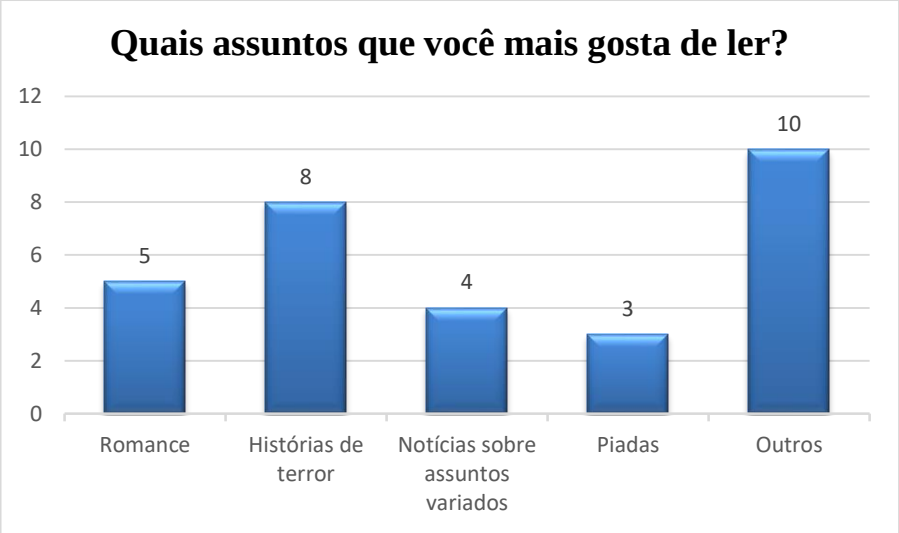
O tópico *para obter conhecimento* foi escolhido também por 17% dos participantes. Concluímos, portanto, que o aluno reconhece a leitura como ferramenta necessária para a construção do conhecimento, confirmando o que discorrem Simões e Souza (2011), ao afirmar que a:

> Leitura é uma questão de condições, modos, atitudes, relação e de produção de sentidos. É um fenômeno extremamente complexo que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita, apenas, à decifração de alguns sinais gráficos. É muito mais do que isso, pois exige do indivíduo uma participação efetiva como sujeito ativo no processo, levando-o a produção de

> sentidos e construção do conhecimento, além da constituição de si mesmo e de seus processos mentais. (SIMÕES; SOUZA, 2011, p. 11)

Por fim, o tópico *para conhecer um mundo cheio de fantasia e viajar na imaginação* foi escolhido por 20% dos participantes. Entendemos aqui que os discentes, ao optarem por essa categoria, escolhem ler para se transportar da realidade para o imaginário e vivenciar um mundo que, mesmo com diferenças, problemas podem fazê-los indivíduos melhores para viver em sociedade.

Gráfico 5 – Assuntos de interesse do público-alvo quanto à leitura



Fonte: elaborado pela autora

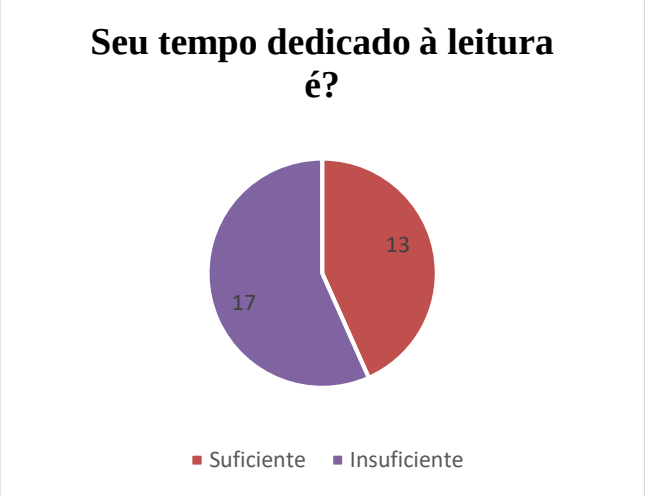
Na questão 7, solicitávamos aos educandos que identificassem qual gênero mais lhes interessavam quanto à leitura. Os resultados foram os seguintes: *histórias de terror* (27%), *romance* (17%), *notícias sobre assuntos variados* (13%), *piadas* (10%) e *outros* (33%). Quanto a esta última categoria, quem a marcasse, deveria justificar respondendo à questão 8. Dispomos a seguir as respostas dadas pelos participantes:

A1 – Histórias de Stephen King – O que eu mais gosto é *Christine*.
A5 – Ficção ou Sobrenatural. Como eu era antes de você, A culpa é das estrelas.
A8 – A cabana.
A10 – Wiki sobre jogos, sites que falar sobre filmes.
A11 – Histórias em quadrinhos.
A14 – Ação, ficção e um pouco de romance.
A20 – Mangá, comics e gibis.
A25 – Assunto sobre filme e Hq.
A27 – Fantasia, ficção, suspense.
A32 – Livros inspirados em outros contos, A Freira.

Os estudantes destacaram diversas obras das quais se interessam pela leitura. Os *best-sellers* são os mais citados, principalmente aqueles cuja narrativa atrai mais o público jovem, como os enumerados pelo A1, A5, A8 e A32. As histórias em quadrinhos também são citadas por dois alunos. Concluímos que a diversidade quanto aos gêneros justifica o gosto e o conhecimento que os alunos têm sobre essas obras, por mais que algumas sejam inacessíveis para eles devido ao custo, os discentes sempre criam estratégias para conseguir lê-las, como empréstimo entre os colegas, disponibilidade de descarregamento *on* line, por exemplo, a fim de compartilhar as experiências.

Ainda destacamos o percentual referente à leitura de narrativas de terror como uma das pioneiras depois da categoria *outros*. Somamos a isso o fato de essas histórias atraírem o público devido à construção que as compõem.

Gráfico 6 – Tempo de dedicação para a leitura



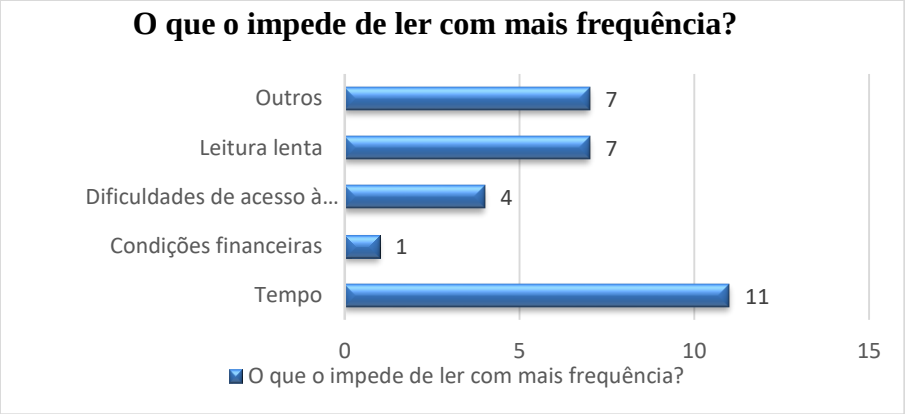
Fonte: elaborado pela autora

A questão 9 perguntava: “Seu tempo dedicado à leitura é?”. Os alunos deveriam marcar *suficiente* ou *insuficiente*. Aqui, explicaremos como foi definido cada termo a ser respondido pelos alunos. Para quem optasse por marcar o termo *suficiente*, deveria se basear por leituras realizadas de modo variado ao longo do dia (postagens em rede sociais, livros de diferentes gêneros, leitura obrigatórias, como as do livro didático para fins de resolução de atividades, textos de aplicativos de mensagens de texto, entre outros), entre duas a quatro horas

por dia. Se o discente dedicasse um tempo aproximadamente menor que uma hora por dia, deveria marcar a opção *insuficiente*.

A maioria dos alunos (57%), com podemos ver no gráfico, afirmou que o tempo dedicado à leitura não é suficiente, enquanto 43% afirmou ser suficiente a quantidade de tempo atribuído à leitura. Essa pergunta, na verdade, tratava-se de uma autorreflexão, a fim de que os participantes percebessem a quantidade de tempo reservado ao momento de leitura e, assim, revissem as atitudes em relação ao ato de ler. Além disso, concluímos ainda que, apesar de 86% terem respondido na questão 1 que gostam de ler, precisam de maior dedicação a essa prática.

Gráfico 7 – Impedimento para leituras mais frequentes



Fonte: elaborado pela autora

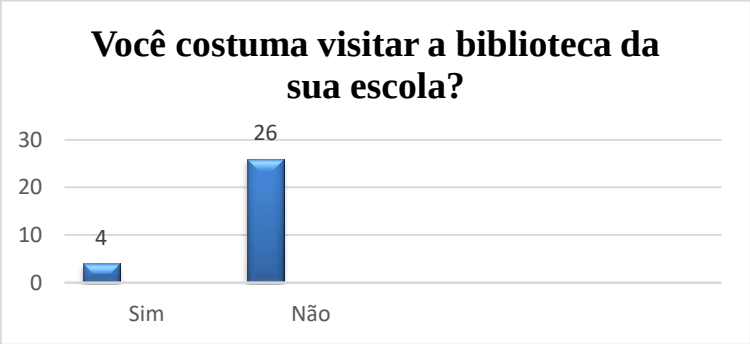
Logo em seguida, na questão 10, pedimos aos discentes que refletissem sobre os empecilhos referentes à leitura. O que nos causou surpresa foi identificar que 37% dos discentes justificaram não ler devido ao pouco tempo que tinham, tendo em vista que a principal obrigação deles deveria ser apenas o estudo, o restante do tempo, portanto, poderia ser utilizado de diferentes maneiras, entre elas por meio da leitura. Cremos que essa falta de tempo, na verdade, diz respeito à falta de interesse dos educandos, além da desmotivação quanto ao deleite pela leitura.

A leitura lenta foi colocada como um empecilho para 23% dos participantes. Quanto a essa categoria, podemos afirmar que alguns alunos, quando solicitados para que lessem em voz alta, ficavam tímidos justamente pela pouca fluência na leitura. É importante destacarmos que essa é uma realidade da maioria das turmas, cabendo ao professor a utilização de estratégias para que esse bloqueio se erradique. Na turma da aplicação da pesquisa, notamos inclusive uma evolução desde o início das práticas até o desenvolvimento e finalização quanto à disponibilidade para a leitura em voz alta. Sempre tínhamos o cuidado de não constranger o

aluno, caso ele se negasse a ler coletivamente. Todavia, ao final da aplicação da pesquisa, nenhum aluno se negou a fazer leituras em voz alta, ao contrário, havia uma disputa para quem iniciava primeiro. Isso nos mostra quão significativa foi a nossa intervenção.

A dificuldade de acesso à biblioteca foi citada por 13% dos discentes e explicaremos sobre isso ao comentarmos o gráfico 9. Apenas 3% citaram as dificuldades financeiras como impedimento para lerem com mais frequência. Outros motivos foram citados por 23%, mas não solicitamos que os educandos especificassem quais seriam. Com esses dados, chegamos à conclusão de que, se a leitura não se tornar atrativa aos olhos dos discentes, seja pelo gênero ou pela narrativa escolhida, estes sempre buscarão alguma justificativa para deixa-la em segundo plano.

Gráfico 8 – Visitação à biblioteca

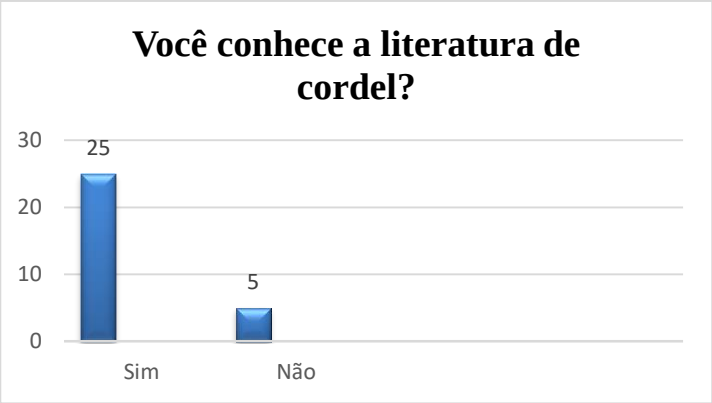


Fonte: elaborado pela autora

Podemos atribuir os 86% terem respondido *não* ao fato de que o ambiente disponibilizado para os alunos não era tão visitado como deveria, ao fato de que, por vezes, o local serviu de espaço para armazenar livros didáticos em desuso. Outrossim, a nossa escola, até três anos atrás, era composta também de Ensino Fundamental I, por isso, temos uma boa quantidade de obras direcionadas para o público infantil.

Com intuito de amenizarmos esse problema, nós, em parceria com outros colegas professores, elaboramos um projeto, a fim de adquirir um acervo atrativo, que tivesse livros sugeridos pelos próprios alunos, e em bom estado para a instituição e, consequentemente, atingir o público da escola. Para isso, incumbimos todas as 20 salas da escola de vender uma quantidade de 20 rifas – cada uma no valor de dois reais – em um prazo de duas semanas. Com a quantia arrecadada, em torno de R$ 500,00, conseguimos comprar pouco mais de 200 exemplares, entre novos e usados, para renovação do espaço. Atualmente, é notável a diferença na visitação ao local, e o empréstimo de livros se tornou algo muito mais rotineiro na escola.

Gráfico 9 – Conhecimento sobre a literatura de cordel



Fonte: elaborado pela autora

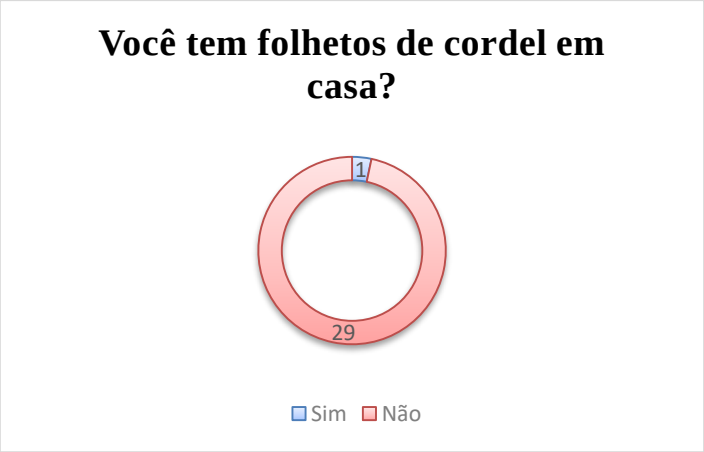
As questões 12 a 16 tratavam sobre a vivência dos alunos em relação à literatura de cordel. A primeira delas perguntava: “Você conhece a literatura de cordel?”. Tivemos um percentual considerável de respostas *sim*, tendo em vista que 83% marcaram a referida opção, enquanto 17% marcaram *não*. Quando escolhemos essa pergunta para fazer parte do questionário, intencionávamos saber se ainda havia discentes que não tiveram contato com a literatura de cordel. O resultado referente ao *não* possivelmente pode ter sido um equívoco – ou por não terem entendido a pergunta ou mesmo por falta de atenção – se nos basearmos na próxima questão em que apenas um aluno disse não ter lido cordel.

Gráfico 10 – Leitura de cordel

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos o gráfico anterior, percebemos que 97% já leram cordéis em algum momento. Destacamos que um dos conteúdos do livro didático utilizado pela turma – *Singular & Plural* – trazia uma seção com o referido assunto, já comentado no tópico 4.1 deste trabalho. Portanto, mesmo que os alunos não tivessem lido algum cordel em outro espaço, a escola proporcionou esse momento com eles, fazendo-lhes conhecer as obras de Patativa do Assaré e J. Borges, por exemplo.

Gráfico 11 – Acervo de folhetos de cordel em casa



Fonte: elaborado pela autora

Ao fazermos a 14ª pergunta "Você tem folhetos de cordel em casa?", apenas 1 participante afirmou ter entre dois e três cordéis, já que perguntamos quantos eram na questão 15. Concluímos que isso se deve ao fato de não haver um hábito para a compra desses textos, talvez pelo fato das livrarias, em sua maioria, não disponibilizarem esse conteúdo e esse ser o espaço mais provável para os discentes adquirirem variadas obras.

A 16ª questão pedia que o discente escrevesse sobre o seguinte: "O que espera aprender com os folhetos de cordel?". Algumas respostas foram selecionadas e dispostas a seguir:

A1 – Conhecer mais cordéis.
A3 – Melhorar minha leitura.
A5 – Palavras e gírias.
A6 – Algo interessante.
A8 – Espero aprender mais coisas sobre a leitura.
A10 – Assuntos variados e refletir sobre críticas e o assunto do cordel.
A13 – Aprender mais sobre o cordel.
A14 – Espero aprender palavras novas.
A20 – Tudo sobre a cultura do Nordeste.
A22 – Eu espero aprender lições de vida.

> A23 – Mais um pouco da cultura.
> A25 – Aprender sobre assuntos variados e refletir com as críticas.
> A27 – Eu espero aprender como é a estrutura de um cordel, e o que elas representam.
> A32 – Novas leituras, novos ensinamentos e um novo tipo de leitura ou literatura, também quero aumentar meu conhecimento sobre leitura.

Com a análise das respostas, percebemos que os educandos estavam solícitos à leitura dos cordéis e curiosos para o momento. Alguns queriam conhecer mais sobre o cordel e sua estrutura enquanto outros se interessavam em se aprofundar na cultura do Nordeste. Algumas respostas que mais nos chamaram a atenção foram as do A10 e do A25, que destacaram a leitura como forma de se tornar um leitor crítico.

6.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nos próximos subtópicos, faremos a descrição das atividades propostas aos participantes da pesquisa, desde o momento introdutório, em que os alunos foram apresentados ao gênero cordel, por meio das conversas poéticas propostas pelos convidados, até as descrições do passo a passo realizado nas oficinas sobre os cordéis lidos. Aliada a essa descrição, faremos também análises a fim de dialogar com as teorias dos autores citados até aqui.

6.2.1 Conversas poéticas e introdutórias às oficinas

Antes de iniciarmos as oficinas e com intuito de prepararmos os alunos para as leituras de cordéis e as atividades respectivas, foi necessário buscarmos algumas estratégias a fim de que eles pudessem se atrair por essa literatura tão pouco vista por eles em sala de aula – o cordel. Pinheiro (2018) nos lembra que

> 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).

Baseado no que teoriza o autor em questão, deixamos o ambiente escolar pronto para receber os dias que se sucederiam às oficinas. Expusemos as capas dos cordéis que iríamos trabalhar no pátio da escola como forma dos discentes se familiarizarem com a temática abordada ao longo das semanas sucedentes. Confeccionamos um baú para levar à sala de aula como meio de transitar com a variedade de cordéis que disponibilizamos para os discentes

apreciarem e, além disso, expomos textos dessas obras nas dependências da escola como estratégia para apreciação. Por diversas vezes, nos deparamos com alguns alunos contemplando as capas dos cordéis que foram disponibilizadas no pátio.

Organizamos uma roda de poesia e convidamos a professora de Libras do IFCE e intérprete de poemas – Diná Santana – para recitar estrofes com temática regional nordestina, que se aproximassem das características abordadas na literatura de cordel. Foram 20 minutos de performance poética e, em todo esse tempo, a atenção dos alunos foi sentida por quem os observava, como constatamos ao apreciar as imagens que se seguem. Ao final, eles puderam tirar dúvidas sobre palavras desconhecidas dos poemas ditos na apresentação e degustaram algumas obras que foram disponibilizadas no entorno no espaço previamente preparado.

Figura 3 – Performance poética

Fonte: arquivo da própria autora

Figura 4 – Performance poética

Fonte: arquivo da própria autora

No momento seguinte reservado à motivação do que viríamos trabalhar, optamos por uma aula expositiva com professor Stélio Torquato, da Universidade Federal do Ceará, pois poderíamos ter um estudioso e amante da literatura de cordel, além de autor de inúmeras obras adaptadas, incluindo a adaptação de *O asno de ouro*, que foi título para uma das nossas oficinas, transmitindo o conhecimento para os nossos alunos. Foi uma manhã imensamente produtiva, pois, de modo bastante didático, os alunos puderam adentrar um pouco mais na história e na composição poética da literatura de cordel. Ao final do momento, os discentes foram solicitados a fazerem perguntas ao palestrante sobre a experiência dele com o cordel.

> A5[4] – O que devo fazer para gostar de ler cordel?
> Professor – Na verdade, o aluno nunca vai gostar de todas as disciplinas, têm algumas que ele se encanta mais do que outras. É preciso apreciar e ver o que mais interessa para que, assim, ele encontre o melhor caminho.
> A35 – Qual foi a primeira obra adaptada pelo senhor?
> Professor: Foi a obra Dom Quixote. Depois dessa, vieram sucessivas obras clássicas adaptadas e desde lá não parei mais [...].

[4] Cada aluno da pesquisa será designado pela letra A seguida de um número, obedecendo à ordem da chamada no diário de classe.

Ouvir o próprio autor falando de suas obras e trocando experiências com os ouvintes deixou o público encantado e isso nos deu motivação para entender que, certamente, estamos indo por um caminho agradável, embora árduo, já que trabalhar com leitura nos exige muitos desafios. Quando relacionado à literatura de cordel, carece ainda mais de atenção, pois

> Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o cordel – seu valor não está apenas nisso – estão praticamente esquecidas e a escola pode ser o espaço de divulgação destas experiências. Sobretudo mostrando o que nelas há de vivo, de efervescente, como elas vêm se adaptando aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa. (PINHEIRO; MARINHO, 2001-a, p. 83)

O professor Stélio trouxe para apreciação algumas obras publicadas – adaptações de clássicos feitas por ele - e os alunos puderam, ao final, adquirir os exemplares dispostos na exposição. Entre os vários cordéis, destacam-se *Dom Quixote de La Mancha*, *Rei Lear*, *Macbeth*, *Otelo*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O Médico e o Monstro*, entre outros. Para finalizar, ainda tivemos um momento de autógrafo, não poderíamos perder a oportunidade da presença honrada e ilustre do autor.

Figura 5 – Autógrafo com o autor

Fonte: arquivo da própria autora

Figura 6 – Palestra com o professor Stélio Torquato

Fonte: arquivo da própria autora

A adesão foi tanta que, na outra aula, os alunos nos contaram como alguns familiares reagiram ao se depararem com as obras. Um dos alunos relatou que seu avô também escrevia cordel e esse costumava ouvi-lo recitar as estrofes aos fins de tarde. Outro estudante veio até nós e demonstrou muita felicidade ao dizer que o pai tinha coleção de cordéis e perguntou se poderia compartilhar com ele os que seriam utilizados em sala de aula.

Aproveitamos, nessa aula seguinte, para retomar a estrutura dos cordéis citada pelo professor Stélio e informamos que eles deveriam fixar, tendo em vista que utilizariam em uma das oficinas um dos modelos apresentados. Apresentamos exemplos de cordéis em que se percebia a quadra, a sextilha, a setilha e a décima, além de destacar como cada uma se estruturava quanto às rimas. Destacamos ainda o tamanho dos versos quanto às regras da

metrificação, a maioria em redondilha maior. Para que os alunos compreendessem melhor a estrutura, elaboramos o quadro a seguir e exibimos aos alunos:

Quadro 1 – Estrutura das estrofes dos cordéis

QUADRA	SEXTILHA	SETILHA	DÉCIMA
O mergulhão quando canta Incha a veia do pescoço Parece um cachorro velho Quando está roendo o osso.	Felicidade é um sol Dourando a manhã da vida És como um pingo de orvalho Molhando a flor ressequida És a esperança fagueira Da mocidade florida.	Vamos tratar da chegada Quando o Lampião bateu Um moleque ainda moço No portão apareceu. — Quem é você, Cavalheiro? — Moleque, sou cangaceiro! Lampião lhe respondeu.	Eram dois cavaleiros Homens muito valorosos Destemidos, corajosos Entre todos os Guerreiros Como bem fosse Oliveiros Um dos pares de fiança Que sua perseverança Venceu todos os infiéis Eram uns leões cruéis Os doze pares da França.

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações retiradas da obra *Acorda cordel em sala de aula*, de Vianna (2010, p. 45-49)

6.2.2 Introdução ao fantástico e ao maravilhoso

Como trabalharíamos com o cordel *A lenda macabra do pescador encantado*, que tem características do Fantástico presente nas estrofes, bem como outros cinco cordéis com características do Maravilhoso, iniciamos os dias de oficina contrapondo os termos e relembrando o que já havíamos trabalhado em sala com o livro didático, conforme já mencionamos no subtópico "4.1.1". Após relembrarmos o termo, apresentamos outro conceito de fácil compreensão colocado por Franklin Maxado sobre o vocábulo maravilhoso ou mágico. O autor o define como

> Outro ciclo muito característico da literatura de cordel. Ele engloba os temas onde entram fadas, sereias, feiticeiras, monstros, fantasmas, dragões, gênios, deuses, almas, orixás, diabos, ogros e outros seres mágicos. Os poetas versam sobre enredos que podem ser reais, entretanto, para atingir os fins. O herói encontra coisas ou seres irreais (maravilhosos) para auxiliá-lo, vendo outros artifícios (também fora do real) dos seus inimigos maus. (MAXADO, 2011, p. 89)

Como o conceito dado pelo autor citado enumera seres conhecidos do grande público, a compreensão foi aparente e, assim, ficou bem mais simples de conduzirmos a aula, já que esses estão presentes nas leituras corriqueiras ou não. Destacamos ainda que os fatos que possivelmente causam estranheza no nosso mundo, são totalmente permissivos nas histórias em que o maravilhoso se destaca. "É diferente quando a narrativa prepara o estranhamento e leva

o leitor a não considerar normais os acontecimentos narrados[...] Aqui estamos no universo do fantástico" (RODRIGUES, 2016, p. 68).

À medida que entrávamos na discussão, os alunos começaram a exemplificar com aquilo que estavam familiarizados. Alguns citaram séries em que pudesse estar presente o termo em questão, uma delas foi *Once Upon a Time*, como se vê logo a seguir o momento em que a rainha má arranca o coração das personagens intituladas de herói e heroína – a branca de neve o príncipe. Apesar de apenas dois alunos saberem de que série tratava, ficamos surpresos com a referência que um deles nos apresentou. Como os outros colegas não conheciam a obra, explicamos de que se tratava, já que também conhecíamos. Outros lembraram das narrativas de infância e, desse modo, conseguíamos direcionar o nosso momento para a temática abordada nas oficinas.

Para melhor apresentamos o conteúdo e exemplificarmos sobre o maravilhoso, expusemos também alguns exemplos, a fim de que os discentes melhor entendessem os cordéis que seriam lidos ao longo das oficinas. Por isso, resumimos a obra em cordel *Romance do Pavão misterioso*[5], também citada por Maxado (2011, p. 89), sem contar o final, é claro, e deixá-los na curiosidade de conhecer a obra posteriormente, já que essa é a nossa intenção maior, fazer com que os alunos sejam tomados pelo gosto e pelo prazer da prática de leitura.

6.2.3 Sequência básica I – "A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk"

A fim de que os alunos se familiarizassem com a temática abordada em todos os cordéis trabalhados ao longo das oficinas – a transformação – previamente exibimos um trecho do filme *A Bela e a Fera*, já que nesse fragmento há a transformação da personagem protagonista. Ao relembrarmos os contos clássicos da literatura universal, discutimos sobre os conteúdos mais comum nessas obras – a espera pelo príncipe, a presença de um castelo para dar o tom clássico à narrativa, a princesa, entre outros elementos. Ao direcionarmos para a obra *A bela e a fera*, perguntamos por qual motivo a metamorfose aconteceu e o que se esperava depois que se tornasse concreta.

A parte exibida do filme diz respeito ao momento em que a Bela chora pela morte da Fera e a beija. Paralelamente, há outra personagem envolvida em quebrar o feitiço e fazer com que a Fera seja metamorfoseada. Depois disso, há a concretização da cena mais aguardada: o príncipe aparece com rosto humano em frente à Bela. Os alunos, principalmente as alunas,

[5] Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br:8080/bitstream/20.500.11997/7183/2/LC0563%20-%20Romance%20do%20pav%C3%A3o%20misterioso%20%282%29.pdf>. Acesso em 04 abr. 2018.

ficaram encantados com a narrativa e relembraram as leituras já feitas da adaptação cinematográfica. Fizemos alguns questionamentos de modo a direcionar a discussão, entre eles: A transformação aconteceu em quais circunstâncias? Você lembra de alguma narrativa em que a transformação não foi benéfica para uma das partes? Qual possível lição Bela pôde extrair a partir daquela experiência vivida? Em meio à discussão oral, alguns alunos discorreram de modo interessante sobre as perguntas feitas. Entre elas, citam-se:

> A23 – eu queria que essa transformação acontecesse de verdade e um príncipe aparecesse na minha frente. Seria bem legal, pois eu sonho com um príncipe encantado.
> A15 – eu acho que a Bela foi muito boa como ser humano. Eu não aceitaria me apaixonar por essa fera não. Ela mostrou o melhor lado dela.

Ao longo das colocações feitas pelos discentes, discutimos sobre a ideia abordada no debate a respeito de esperar pelo príncipe encantado. Direcionamos a discussão a fim de fazer com que os alunos, principalmente as alunas, compreendessem que os seres humanos têm suas particularidades e, nestas, incluem-se as qualidades e aquilo que pode ser aprimorado em cada um. Desse modo, esperar pelas figuras masculinas e femininas semelhantes às narradas nos contos de fada tradicionais deve estar fora de cogitação, principalmente se levarmos em consideração o atual contexto de discussões sobre igualdade de gênero. Para isso, fizemos questão de citar mulheres da atualidade que abordam sobre o assunto com intuito de proliferar o discurso e a força do empoderamento feminino. Uma das autoras que citamos foi Chimamanda, com a obra "Sejamos todas feministas". Iniciamos lendo o trecho que se segue e o escolhemos por se tratar de uma fala precisa e pontual a respeito da discussão em pauta:

> Perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com o que os meninos pensam delas. Mas o oposto não acontece. Não ensinamos os meninos a se preocupar em ser "benquistos". Se, por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir ou ser agressivas ou duras, por outro, elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões[...]. Ensinamos que, nos relacionamentos, é a mulher quem deve abrir mão das coisas. Criamos nossas filhas para enxergar as outras mulheres como rivais – não em questões de emprego ou realizações, o que, na minha opinião, poderia até ser bom – mas como rivais da atenção masculina. (ADICHIE, 2014, p. 9)

A cada período lido, as alunas se viam nos referidos trechos e contavam exemplos dos quais vivenciam diariamente.

> A20 – Ah, tia, mas eu percebo isso demais lá em casa. Eu não posso falar um palavrão, que nem acho que é um palavrão, que minha mãe grita comigo. Ela diz que princesas não falam assim e que desse jeito nunca vou arrumar namorado, muito menos um marido.

Além disso, constatamos que o público masculino carrega certos discursos, por vezes, machistas e prolifera isso na nossa sociedade, principalmente colocado, sem que se perceba, pela própria família. No mesmo debate, houve quem concordasse com a fala da mãe e com a justificativa dada por ela. A A11, ao comentar sobre o assunto em pauta e dando continuidade à discussão comentou: "ué, tua mãe tá é certa, minha filha. A gente fala palavrão, somos menino, não tem nada demais. Uma menina tem é que se comportar e se vestir muito bem porque senão não arruma ninguém para ela casar. Eu não quero uma mulher assim não".

Tivemos o cuidado de desconstruir esse discurso, no entanto, sabemos que isso pode levar um tempo considerável para acontecer. Os alunos, em sua maioria, foram bem receptivos. A discussão prosseguiu de modo bastante fluido, porém percebemos que ainda há muito a ser feito, pois ouvir os relatos ditos pelos discursos masculinos foi desestimulante. Levantar a discussão fez com que as meninas vissem que aquele discurso dito pela mãe de uma delas não está correto e não é possível aceitar isso.

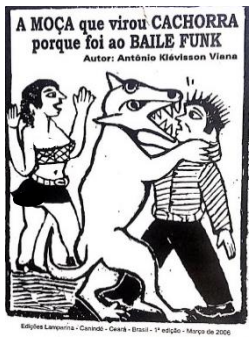
Logo em seguida a essa prévia, iniciamos a segunda parte da oficina. Apresentamos aos alunos o autor do cordel lido ao longo da aula – haja vista a relevância dele para a propagação desse gênero - inicialmente por meio da exibição de algumas fotos do cordelista. Trata-se de Klévisson Viana, poeta contemporâneo que é bem engajado no incentivo a esse tipo de literatura, além de ter inúmeras obras publicadas. Deixamos à exposição vários cordéis de autoria dele para que os discentes apreciassem no momento seguinte à explanação. Como as obras do autor estavam dispostas para que os alunos vissem, ficaram muito interessados em fazer a leitura e nos pediram emprestadas para lerem.

Ainda nesse momento, apresentamos e deixamos exposta a obra original a ser trabalhada para os alunos apreciarem-na; com essa ação, colocaríamos em prática o que Cosson (2016, p. 60) expõe sobre apresentar a obra física para os alunos e a importância disso, quando diz que este

> É também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura de livro por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo justificar as razões da primeira impressão (COSSON, 2016, p. 60).

Os elementos dispostos na capa, como vemos a seguir, vêm dotados de múltiplos significados e foram capazes de gerar discussões válidas.

Figura 7 – Capa do cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*



Fonte: foto extraída do cordel com adaptações

Uma delas foi relacionado ao modo como a personagem principal da obra está vestida. Novamente, alguns alunos foram bem conservadores em seus discursos. No entanto, as alunas, em sua maioria, demonstraram posicionamentos que merecem destaque, por isso foram dispostos a seguir.

> A27 - Eu escolho a roupa que eu quiser para me vestir, não ligo pra quem vai me olhar, não tô nem aí pra isso não. Nem minha mãe dá opinião, então pronto!
> A35 – um dia, meu namorado quis dizer o que eu ia vestir, no outro dia vesti um short ainda menor, ele disse que eu tava afrontando ele, e eu falei que se ele quisesse terminar, ficasse à vontade. Já terminamos um monte de vezes. A gente vive brigando por conta disso.

Questionamos ainda sobre a possível personalidade da moça transformada. As indagações foram: Será que ela é transgressora se levarmos em consideração os padrões impostos pela sociedade? Até que ponto essa transgressão pode ser considerada sã? Ser transformada em cachorra é algo bom ou não dentro da narrativa? Por que o gênero musical funk influencia a transformação da moça? O título teria o mesmo efeito se fosse "O moço", e não "a moça" que foi ao baile funk? No nosso contexto, quando alguém se refere à mulher como cachorra a deprecia em que sentido?

> A10 – será que ela vai ser castigada porque foi ao baile funk? Qual o problema de ir ao baile funk? Eu não vejo nada demais, oh! E tem mais, povo, eu adoro a batida, porque eu requebro mesmo.
> A5 – eu acho que a gente tem que ser é livre pra fazer o que bem eu entendo. Já pensou deixar de ouvir meus funks? Nunca!
> A23 – eu é que não vou admitir ninguém me chamar de cachorra. Não nasci pra isso não.
> A34 – tia, é verdade, eu nunca ouvi ninguém chamando homem de cachorro. Só mulher que é chamada assim.

Essas questões foram respondidas com euforia pelos discentes e nos serviu para darmos continuidade à discussão. Relembramos que há um tempo, ter nas letras de música a

referência à mulher como “cachorra” era algo muito comum de se encontrar. Hoje, talvez devido ao discurso de respeito ao gênero, isso tenha amenizado. Pedimos que eles lembrassem de músicas que trazem algum tipo de discurso depreciativo e alguns até citaram trechos em que isso acontece, como na música *Malandramente*, no trecho *Ah, Safada*/*Na hora de ganha madeirada*/*A menina meteu o pé pra casa*/*E mandou um recadinho pra mim*. Destacamos que não é somente nas letras de funk em que isso aparece. Outros artistas brasileiros, com visibilidade internacional, também cometeram esses deslizes ao depreciar a figura feminina. Citamos para os alunos um trecho da canção do Seu Jorge para que eles lessem e percebessem o problema: *Se fosse mulher feia tava tudo certo/Mulher bonita mexe com meu coração*.

Perguntamos também qual o significado de ser chamada por esse termo em nossa sociedade. Foi quase unânime em dizer que as mulheres eram chamadas assim porque se vestiam e dançavam de formas consideradas por eles depreciativas.

Depois dessa discussão, assistimos ao vídeo da música “Funk da Lama”, composta e interpretada por Zeca Baleiro (2013), e a analisamos quanto ao termo “cachorra”, presente de forma nítida na canção e comparamos com o título do cordel. Ao término do vídeo, iniciamos uma conversa sobre o assunto abordado e, como já tínhamos previamente discutido sobre a carga semântica de “cachorra”, alguns alunos já perceberam que se tratava de uma crítica entoada pelo cantor.

Os elementos e as análises baseados no que propõem Serpa Filho e Pereira (2017) foram apresentados aos discentes. Para isso, enfatizamos sobre o título dado à letra da música, que já carrega um tom crítico, destacamos as palavras que fazem referência a outras composições musicais da categoria “funk”, e pedimos que os alunos observassem a dança no vídeo – feita por homens – ao contrário do que vemos comumente quando se ouve o gênero musical em questão.

Passamos, depois disso, para a leitura, terceira etapa da oficina. Ao focar nesse momento, tivemos o cuidado de seguir algumas regras elencadas por Pereira (2007, p. 259) sobre leitura lúdica do texto literário. Entre elas, destacam-se

> A leitura-prazer [...]. Primeiro, a leitura não pode ser exigida como atividade obrigatória para aferição de notas ou conceitos; segundo, os textos devem apresentar, em sua estrutura, aspectos de ludicidade; terceiro, os textos devem oferecer elementos que dialoguem com os interesses do leitor.
> Criatividade. Na leitura do poema, o leitor pode liberar a criatividade, ativando suas experiências de leitura para fazer a interpretação do texto.

Focamos na regra da criatividade proposta pela autora, fizemos uma leitura em voz alta, compartilhada e a iniciamos dando ao texto uma entonação enfática, com atenção ao ritmo e à musicalidade que o cordel traz em suas linhas. Esse compõe-se de 16 estrofes, portanto lê-lo foi rápido e dinâmico de se fazer.

Os alunos, ainda na leitura, tiveram dúvidas quanto a algumas palavras dispostas no cordel, muitas delas porque não fazem parte do contexto desse público. Percebemos que os discentes, quando orientados pela professora, conseguiam conceituar as palavras sem auxílio do dicionário. Por isso, como ainda estávamos na primeira oficina, direcionamos a explicação das palavras de modo que eles conseguissem o maior número de informações antes mesmo de recorrerem ao dicionário apenas observando os dados principais fornecidos no próprio texto.

Ao término da leitura, também observamos que os alunos indagaram se todos os cordéis dos quais trabalharíamos teriam essa crítica tão explícita relacionada a determinado assunto. Nesse momento, principalmente para não desmotivá-los, enfatizamos que o propósito de trazer essa leitura era fazê-los identificar esses preconceitos e, assim, combatê-los.

Ademais, destacamos o uso da linguagem informal no texto. Enfatizamos que o próprio gênero já permite essa característica e que, por vezes, eles iriam se deparar com uma linguagem bem mais acessível nos textos, em alguns casos, com vocábulos não compreendidos por se tratar de um significado específico referente a determinadas localidades.

Direcionamos a discussão para o próximo momento – a interpretação. Para isso, retomamos a definição do maravilhoso e indagamos aos alunos se a transformação da moça causou estranhamento nas pessoas. Os alunos citaram trechos do próprio cordel para destacar que a metamorfose não causou nenhum estranhamento nas personagens da obra como se nota nas estrofes seguintes:

> Bela demonstrando ódio
> Agindo como uma louca
> Só dizendo mal palavra
> Gritando de ficar rouca
> E uivava igual cadela
> Espumando pela boca.
>
> Sua mãe deu-lhe um calmante
> No chão mesmo adormeceu
> Quando foi a meia noite
> O barraco estremeceu
> Faltou a luz e ficou
> Escuro da cor de breu
>
> A velha se levantou
> Pra acender um candeeiro
> Deu-se um silencio esquisito

> De enxofre sentiu-se um cheiro
> Viu a porta da casa aberta
> E um ganido no terreiro (VIANA, 2006)

Quanto ao gênero musical, alguns foram enfáticos em dizer que a intolerância lhe foi promovida no texto os incomodou. O gosto musical da sala era variado, inclusive, já havíamos indagado isso com eles. Uns citaram que preferiam ouvir rock, outros, pop rock. Houve ainda os que citaram as músicas e os ritmos coreanos – k-pop – para exemplificar o próprio estilo. Mesmo que alguns não tivessem atração pelo gênero em questão – o funk – manifestaram pensamentos contrários à intolerância, como podemos ver a seguir:

> A23 – Eu acho que, por mais que a mãe e o pai não concordassem com a filha ouvir funk, deveriam ter conversado, e não ir logo para a gritaria com a coitada. Talvez por isso a filha também era assim.
> A1 – Dá a entender que todo mundo que curte funk precisa ser assim rebelde e violento. Ai, pois eu adoro funk e não deixo de escutar e dançar. Aqui na escola, quando tem apresentação de dança, o funk é a minha primeira opção de música. Em casa, eu escuto alto e danço mesmo.

A partir dos comentários, pudemos perceber que os alunos estavam conectados com um dos propósitos da oficina – refletir sobre preconceitos inseridos no nosso cotidiano e tentar combatê-los todos os dias. Logo após, pedimos aos alunos que fizessem grupos para responderem às questões propostas sobre o texto lido, dispostas logo a seguir, e depois as compartilhassem a fim de fomentar a discussão:

a) por qual motivo os pais de Bela têm preconceito com o ritmo musical funk?;
b) a Bela do trecho do filme que você assistiu se assemelha ou se diferencia da Bela apresentada no cordel? Em que sentido é possível notar isso? Aponte alguns trechos que podem indicar a semelhança ou a diferença;
c) por que o autor do cordel compara o instinto da Bela ao de Caim?;
d) como o autor do texto diz que a mídia, em especial a TV, influencia negativamente os jovens? Pesquise no cordel lido uma passagem que comprova e dê sua opinião sobre o posicionamento;
e) atualmente, discutimos muito sobre a intolerância. Releia a 2ª estrofe, localizada na página 08, e aponte que tipo de intolerância é possível identificar. Em seguida, recrie-a de modo a eliminá-la;
f) o castigo que a moça sofre é justamente vagar pelo mundo e combater o preconceito, a intolerância e outros crimes cometidos pela sociedade. Penitenciá-la para sempre, ou pelo menos por um bom tempo, deixando-a

> transformada em cachorra, seria solução para o problema apresentado na narrativa? Quais alternativas poderiam ser dadas a ela que não fosse esperar "até que a metamorfose um dia venha a acabar"?

Atividade de extrapolação – Elabore um cartaz (campanha comunitária) para ser publicado nas dependências escolares a fim de abordar e levantar discussões sobre o seguinte tema: A tolerância precisa estar na moda! Você poderá apresentar qualquer tipo de intolerância abordada no cordel "A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk", incluindo os crimes contra as minorias e intolerância quanto aos ritmos musicais

A discussão em grupo precisou ser bastante orientada, primeiramente por se tratar de uma turma bem numerosa e, por vezes, com pouca concentração. Tivemos o cuidado de circular pela sala e direcionar pequenas discussões sobre as perguntas com intuito de que alcançássemos os resultados almejados. Em alguns momentos, a turma esteve dispersa, mas logo retomava o propósito da aula. Depois das análises das questões nos pequenos grupos, voltamos ao grande círculo para discutirmos as respostas dos discentes.

Na questão "a", pedíamos que os alunos identificassem o motivo pelo qual os pais de Bela tinham preconceito com o gênero musical em questão – o funk. A partir dessa discussão, poderíamos fazer com que os discentes identificassem como o preconceito é alimentado, sem que percebamos, na nossa sociedade. Pudemos observar que o objetivo foi alcançado, já que pelo menos alguns responderam com esse direcionamento, como foi reproduzido logo a seguir, através de algumas respostas dos alunos:

> A26 – Por conta que eles acreditam em Deus e nas coisas boas.
> A29 – Porque algumas pessoas que dançam funk não são tão boas assim.
> A23 – por conta que eles acreditam em Deus e porque no funk tem muita pornografia.
> A10 – Pelo motivo de eles serem pessoas religiosas, então dizem que o ritmo funk é um pecado, isso faria a filha dos religiosos ser ruim.
> A18 – Eles veem o ritmo como algo que pode condenar as pessoas.
> A36 – Por que eles acham que a música "estraga" a personalidade da pessoa.

Depois, ao discutirmos a questão com todo o grupo, desmistificamos essas falas dos alunos, de modo que eles compreendessem sobre respeito e tolerância. Desse modo, dialogamos com as competências gerais apresentadas na BNCC que destaca a escola como "espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (BRASIL, 2016, p. 14).

Ao lermos a resposta do A36, é possível observarmos que, diferente das outras, há um sinal de pontuação – as aspas – capaz de fazer a diferença, já que a intenção é enfatizar que

esse discurso foi citado ironicamente. No debate com a turma, esse foi um dos alunos a se posicionar de forma a defender o ritmo.

A questão "b" trazia uma abordagem comparativa entre a personagem do trecho do filme exibido na etapa da motivação e a personagem principal do cordel lido. Com essa comparação, pretendíamos discutir os estereótipos criados no nosso meio, principalmente no que tange às características presentes na mulher consideradas dentro dos padrões sociais e, assim, refletir sobre a pluralidade de cada uma e o seu valor, independente do que quiser ser.

> A36 – Há diferenças sim. Uma é mais doce, meiga e recatada. A outra é mais destrambelhada.
> A7 – Diferencia, pois a Bela do cordel tinha conduta de uma pessoa ruim e "enquanto os pais rezavam/ela fazia um festim/zombava das coisas santas/com instinto de Caim".
> A26 – A Bela sonha em encontrar o seu amor, ela é a típica mocinha dos filmes, já a Bela do cordel é bicho solto.

O importante dessa questão foi fazer com que os alunos voltassem ao texto e identificassem trechos em que se percebe a diferença entre as duas personagens e, com isso, pudessem fazer a análise como o A7 conseguiu fazer ao voltar à obra lida para exemplificar sua resposta, apesar de não ter citado a Bela – protagonista do filme. O A26 identifica na protagonista da cinematografia aquilo que todos nós estamos acostumados a ver – as mocinhas esperarem pelo grande amor de suas vidas. Em contrapartida, observa na personagem do cordel uma moça transgressora, capaz de quebrar regras de convivência.

Com essas opiniões dispostas nas respostas, pudemos perceber que os educandos notaram com clareza a divergência entre as duas personagens e conseguiram contrapor as duas figuras, bem como buscaram elementos nos dois textos para comprovar as hipóteses.

Na questão "c", sugerimos que os alunos fizessem um elo comparativo entre os instintos de Bela e de Caim. Além disso, pedíamos a eles que pesquisassem na narrativa bíblica fatos que comprovassem a maldade do irmão de Abel a fim de justificar ou não a semelhança dita pelo autor do cordel com a protagonista da obra. Com isso, estaríamos de acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao discutir sobre os propósitos de leitura do texto literário. O texto do documento afirma que:

> Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, 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. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que

> dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade (BRASIL, 2016, p. 138);

Depreendemos, portanto, que para que haja fruição não leitura do texto literário, é necessário o conhecimento de vários elementos do texto, bem como a identificação de cada um deles, o entendimento dos vários sentidos e discursos que o texto traz e explorar isso em sala de aula. Ao pedirmos que os discentes recorressem ao texto bíblico, bem como identificassem no cordel traços semelhantes aos de Caim, estaríamos em consonância com o documento. Algumas respostas dadas foram as seguintes:

> A35 – Bela é má como Caim, mas ela só maltrata os pais e não chega a matá-los com as próprias mãos.
> A5 – Porque ele tinha instinto assassino.
> A27 – O pai de Bela morre de desgosto e quer interná-la em um hospício ao ver a filha se transformar em uma cachorra. Caim, diferente de Bela, matou o irmão com um golpe de foice na cabeça. Está escrito em Gênesis cap. 4, versículo 9.

Nessa questão, a maioria não recorreu à Bíblia para identificar o que pedia o enunciado. É importante destacarmos que a tarefa, apesar de ter sido feita em sala, foi solicitada previamente uma pesquisa domiciliar de algumas questões. Os discentes apenas as responderam a partir do que tinham de conhecimento sobre o que era pedido, mesmo sendo dado um tempo hábil para que fosse realizada a busca em outras fontes. Mesmo com esse déficit, percebemos que os discentes conseguiram perceber a diferença entre as duas figuras representadas e, assim, associarem o conhecimento prévio com a pergunta feita no questionário.

A questão “d” solicitava que os alunos voltassem ao texto com intuito de identificar qual passagem comprovava que a televisão influencia negativamente os jovens. Em seguida, eles deveriam dar opinião sobre o posicionamento destacado na estrofe, relacionando o texto a sua realidade cotidiana. As respostas não foram satisfatórias e se repetiram porque só a um trecho em que isso é notório: “e a televisão só mostra/gente ruim e astuta” (VIANA, 2006, p. 01).

Verificamos que os alunos apenas recorreram ao texto para localizar a estrofe e a reproduziram em seguida sem que emitissem opinião sobre o que era solicitado. No entanto, ao tornarmos a discussão coletiva, pedimos que os discentes respondessem oralmente ao que solicitava a pergunta. O A36, por exemplo, citou que “qualquer ritmo pode nos influenciar. No

funk, têm letras que são feias mesmo, mas têm outras que são românticas, que são alegres. Não concordo não.”. Por um lado, temos um discurso que atende à tolerância, por outro destacamos a palavra “feia”. Cremos que o vocábulo foi citado justamente para fazer referência às letras que depreciam determinadas figuras, principalmente as mulheres.

Na questão seguinte, trouxemos à tona a discussão sobre intolerância, já mencionada em outros momentos da oficina e um dos principais destaques dela. Os alunos deveriam, além de identificar a intolerância, usar da criatividade para recriar a estrofe apontada. Um dos alunos apontou a estrofe a seguir com as referidas marcas citadas

> Onde tem baile funk
> Ela morde todo mundo
> Fica louca quando escuta
> Entra em transe profundo
> E uiva como quem diz:
> “Este ritmo é vagabundo’. (VIANA, 2006, p. 8)

Algumas recriações podem ser lidas a seguir para melhor compreensão:

> A5 – Onde tem baile funk
> Ela aceita todo mundo
> Fica de boa quando escuta
> Não entra em transe profundo
> E diz aos quatro cantos
> Respeito quem escuta.

> A27 - Onde tem baile funk
> Ela dança com todo mundo
> Fica louca quando escuta
> Entra num transe profundo
> E uiva dizendo
> Este ritmo é incrível.

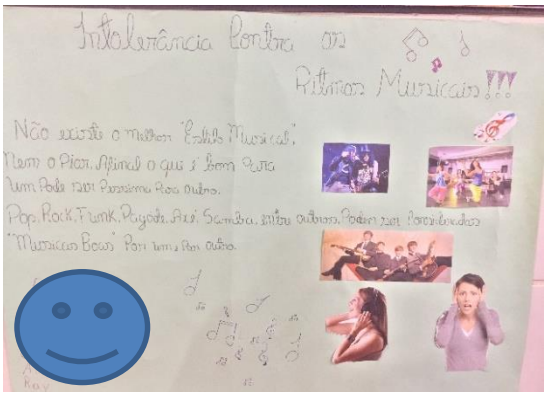
Percebemos que o objetivo da questão foi alcançado, pois, além dos discentes reconstruírem textos para explorarem a criatividade, também analisaram como no dia a dia essa tolerância pode ser praticada de modo a diminuir o problema da aceitação àquilo que se considera diferente.

Na questão “f”, pretendíamos que os alunos observassem os castigos vivenciados pela moça, as consequências sofridas por ela, bem como fossem sugeridas por eles alternativas para uma outra solução, que tivesse caráter educativo, para a desobediência. As respostas foram bem diversas, além disso, percebemos que alguns discentes foram bem intransigentes como vemos a seguir:

> A25 – Se os pais dela tivessem deixado ela mais livre talvez ela não tivesse chegado nessa situação. Mas eu também acho que ela deveria ter sido mais obediente. Agia ignorante com a mãe e o pai dela. Talvez por isso ela teve esse fim trágico.
> A27 – Eu apoio que os pais a deixassem sozinha no mundo, sem ninguém mesmo para que ela aprendesse.
> A28 – Ela deveria pagar pelo que fez, pois praticou o mal com muita gente.
> A13 – Eu acho que ela deveria ir à igreja pedir perdão a Deus por todos os erros cometidos.

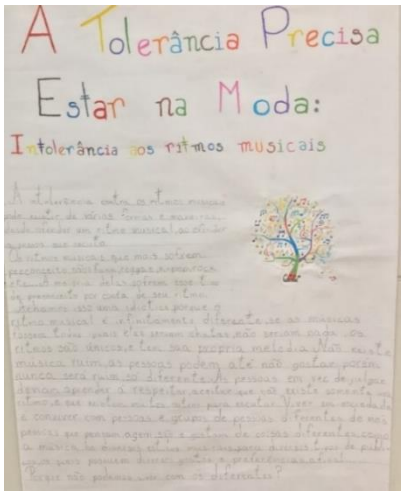
Quanto à atividade de extrapolação, referente à questão "g", pedimos aos alunos que criassem cartazes expondo os tipos de intolerância abordados no cordel e expusessem para os colegas o seu posicionamento. Dispomos de alguns materiais para que eles pudessem reproduzir a atividade e continuamos com o mesmo grupo das perguntas do questionário feitas anteriormente. Os textos verbais dos cartazes da figura 8 e 9 foram reproduzidos literalmente para melhor entendimento do leitor.

Figura 8 – Produção de cartaz da equipe 2



Fonte: coletânea de atividades dos alunos

Figura 9 – Produção de cartaz da equipe 2



Fonte: coletânea de atividades dos alunos

> A29, A22, A11, A1, A30 - Não existe o melhor "estilo musical", nem o pior, afinal o que é bom para um pode ser péssimo para outro.
> Pop, Rock, pagode, axé, samba, entre outros, podem ser considerados "músicas boas" por um, por outro.

Ao se apresentar, a equipe 1 expôs a opinião de modo a expressar o estilo que mais ouvia e escolheu imagens que dialogavam com a temática. Concluímos, então, que os discentes se posicionaram de modo contrário ao que expunha o cordel, mostrando, assim, que é possível respeitar as diferenças aceitando os limites que o outro impõe sobre as preferências. Essa análise nos serviu para constatarmos que "a leitura literária se constitui num fator de liberdade e

transformação: com uma permanente circulação de percepções e indagações, de uma pessoa, ou de muitas, a literatura faz com que pensemos na vida, nos modos de ser e estar no mundo". (GUEDES; SERRA, 2011, p. 83)

A equipe 2 que escolheu falar sobre o mesmo tema preferiu expor, em forma de texto verbal, a opinião, como se vê a seguir:

> A27, A32, A6, A10, A25 – A intolerância contra os ritmos musicais pode existir de várias formas e maneiras, desde ofender um ritmo musical, ao ofender a pessoa que escuta.
> Os ritmos musicais que mais sofrem preconceito, são: funk, reggae, k-pop, rock etc...A maioria delas sofrem esse tipo de preconceito por conta de seu ritmo.
> Achamos isso uma idiotice, porque o ritmo musical é infinitamente diferente, se as músicas fossem todas iguais elas seriam chatas, não seriam nada, os ritmos são únicos, e tem sua própria melodia. Não existe música ruim, as pessoas podem até não gostar, porém nunca será ruim, só diferente. As pessoas em vez de julgar deviam aprender á respeitar, aceitar que não existe somente um ritmo, e que existem muitos outros para escutar. Viver em sociedade é conviver com pessoas e grupo de pessoas diferentes de nós, pessoas que pensam, agem, são e gostam de coisas diferentes, como a música. Há diversos estilos musicais, para diversos tipos de público, os quais possuem diversos gostos e preferências, afinal...Por que não podemos viver com os diferentes?

De modo prévio, havíamos orientado como deveriam ser os cartazes, todavia, mesmo com toda a recomendação, ainda tivemos este grupo que elaborou o trabalho com um texto longo na folha, sem oferecer muita visibilidade para os espectadores. Permitimos a apresentação, é claro, mas com algumas ressalvas, a fim de que, em outra apresentação, essa falha não fosse cometida, e os discentes obtivessem melhor êxito. Mesmo com o pequeno problema, a exposição do grupo não deixou a desejar. A equipe articulou bem e citou, inclusive, o exemplo de um colega professor que sempre trazia para a sala de aula ritmos diversos para serem apreciados por eles. O grupo cumpriu o seu papel ao discursar sobre tolerância e, apesar de palavras informais para um texto considerado formal, os integrantes desenvolveram bem a temática, abordando os pontos positivos de tolerar ritmos, gostos e preferências a fim de que haja uma boa regra de convivência.

Ao final das apresentações, fizemos uma rápida avaliação para saber o que os alunos acharam da oficina. A maioria respondeu que gostou, outros disseram que "aprenderam a combater o preconceito, principalmente de estilo de música" e tiveram ainda os que disseram que aprenderam "a respeitar as pessoas por mais que a gente veja diferença nelas". Percebemos que a maioria dos discentes ficou empolgado para a próxima oficina a ser aplicada em sala.

6.2.4 Sequência básica II – "A lenda macabra do pescador encantado"

Para darmos início ao estudo e à leitura da obra *A lenda macabra do pescador encantado*, relembramos histórias que pudessem se assemelhar à narrativa escolhida. Por isso, na primeira etapa, a motivação, optamos por exibir o vídeo de uma recriação sobre "A lenda da Iara"[6] a fim de que os alunos se inteirassem do que seria lido posteriormente. É importante ressaltarmos que assim como a lendária Iara é a protetora dos mares, o pescador encantado e personagem do cordel também se caracteriza por ser protetor dos peixes, dos mares e dos regatos. O vídeo é bem lúdico, como é possível vermos na imagem a seguir, e chamou a atenção dos discentes pelo colorido e, ainda, pela lembrança à infância dos espectadores.

Logo depois de assistirem, pedimos para eles comentarem sobre o que mais chamou a atenção no vídeo. Eles lembraram que a personagem se assemelha, em alguns aspectos, às personagens mitológicas com poderes sobrenaturais. Ademais, os alunos se identificaram com o ativismo de Iara relacionado às causas ambientais.

É válido ressaltarmos que uma das funções da leitura é justamente fazer com que os leitores reflitam sobre questões das quais eles fazem parte e despertem a conscientização para lutar a favor delas. A propósito, destacamos o estudioso Cândido (2004, p. 176), que escreve na obra *Vários Escritos* sobre *O direito à literatura* e cita sobre uma das principais funções dessa arte, definindo-a como "uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos". Ao refletirmos sobre o que é dito pelo autor, entendemos como um dos nossos principais objetivos, ao fomentarmos o gosto pela leitura é fazê-los entender que ela pode influenciar o meio e, assim, transformar outras gerações. A motivação serviu para percebermos isso.

Ao exibirmos o vídeo, outra intenção nossa era fazer os alunos perceberem que o curta-metragem tratava de uma releitura, já que a lenda apresenta várias versões disponíveis. Ao final da exibição, os discentes já foram espontaneamente afirmando que lembravam da lenda da Iara, mas de outra forma. Pedimos que narrassem o que sabiam sobre a lenda, como foi reproduzido logo adiante:

> A25 – Eu conheço a lenda, porque meu vô contava pra mim. Ela era aquela que atraía os homens pro rio, que era o lugar onde ela ficava. A voz dela era o que chamava a atenção de todos. Eu tinha muito medo quando era criança de ser um dos que a Iara chamaria para morar com ela.
> A8 – Ela é malvada, pois ela atraía só os homens para o rio. A do vídeo leva para o rio qualquer um que não for protetor dos mares.

[6] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDEnVgMcJDA>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Com essas afirmações, entendemos e concretizamos a afirmação de Cosson (2017, p. 45) sobre a escola não ser o "único espaço de formação", já que o A25 já sabia da lenda, todavia não por tê-la ouvido na escola, mas por ter sido contada por um membro da família que tem tradições muito características e uma delas é a contação de histórias. Apesar da nossa preocupação inicial sobre a escolha do vídeo em relação à faixa etária do público a que se destinava, esse momento foi bem descontraído, pois as histórias relembradas pelos alunos incitaram a curiosidade para a leitura da obra.

Partimos para a segunda etapa da nossa oficina – a introdução. Iniciamos esse momento com a apresentação do cordelista Evaristo Geraldo da Silva – autor da obra que leríamos mais à frente. Fizemos questão de engrandecer e valorizar os autores locais, já que os alunos possivelmente não os conheceriam se não oportunizássemos tal prática. Fomentamos a discussão sobre como o meio pode influenciar de modo significativo as pessoas, destacando o fato de Evaristo Geraldo desde cedo estar envolto a cantadores e repentistas e às suas respectivas artes. Seguimos para a exibição da biografia[7] a seguir escrita por Marco Haurélio de Farias[8] (2011).

Assim como o cordelista da oficina anterior, Evaristo Geraldo também é natural de Quixadá, por isso tivemos a preocupação em destacar essa semelhança e mostrar o quanto a cidade pode se manter viva por meio da propagação da cultura de um povo. Salientamos ainda sobre a influência da família para que o autor enveredasse para a produção de cordéis, já que cinco dos irmãos intitulam-se poetas. Exibimos um vídeo[9] a seguir em que Evaristo conta em segundos sua vivência em ouvir as histórias de Trancoso e realizar a leitura de cordéis e como isso fez parte da sua vida. Dessa forma, poderíamos proporcionar maior proximidade entre o cordelista e os leitores.

O próximo passo foi apresentar a obra física para os alunos. Mesmo o texto já destacando que *A lenda macabra do pescador encantado* é baseada num conto de Gustavo Barroso, enfatizamos a informação aos alunos e apresentamos uma breve biografia deste autor, a fim de contextualizá-los, bem como forma de valorizar o trabalho do escritor e fazê-lo conhecido aos novos leitores.

---

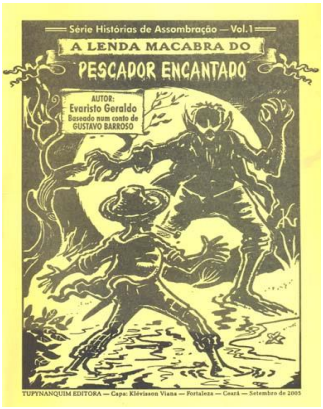
[7] Evaristo Geraldo nasceu a 28 de setembro de 1968, em Quixadá, Ceará. Pertencendo a uma família de 11 irmãos, em que cinco são poetas, Evaristo acabou sendo igualmente afetado pelo prazer de ler e criar poemas. Como cordelista, já publicou cerca de 150 obras, muitas delas pela Tupynanquim Editora, como *O Príncipe que Fez de Tudo Para Mudar o Seu Destino* e *O Conde Mendigo e a Princesa Orgulhosa*. Para a coleção Clássicos em Cordel, da editora Nova Alexandria, adaptou *A dama das camélias*, de Alexandre Dumas Filho.

[8] FARIAS, Marco Haurélio. <disponível em: http://marcohaurelio.blogspot.com/2011/06/dicionario-basico-de-autores-de-cordel.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

[9] Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=7Y0EK4f-Wvk>. Acesso em: 04 set. 2018.

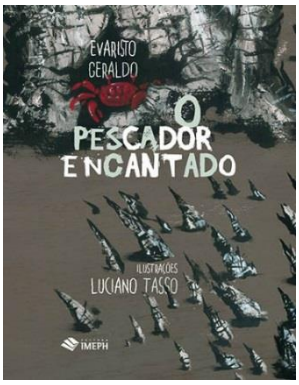
Logo em seguida, expomos o cordel na sala. No recurso multimídia, disponibilizamos a capa ampliada como modo de fazermos uma predição à leitura com a análise dos elementos disponibilizados pelo artista – a arte foi produzida por Klévisson Viana – autor já estudado anteriormente e que também produz xilogravuras. Em paralelo à capa do cordel, dispomos também para os discentes a capa do cordel em formato de livro. Assim, analisamos as duas imagens e os elementos presentes em cada uma.

Figura 10 – Capa do cordel *A lenda macabra do pescador encantado*



Fonte: foto retirada da própria obra

Figura 11 – Capa do livro *O pescador encantado*



Disponível em:< http://imeph.com.br/livro/o-pescador-encantado/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

Neste momento, os alunos estavam bem curiosos, pois ainda não havíamos disponibilizado o cordel para a turma. Percebíamos a ansiedade neles quando pediam para que terminássemos logo a análise da capa com intuito de seguirmos para a leitura, apesar da nossa preocupação devido ao fato dos alunos quererem passar imediatamente para outra etapa, notamos que o nosso intuito em mostrar as capas das obras atingiu o objetivo – a atração para a leitura.

Pedimos aos alunos a descrição do que viam e como previam os acontecimentos dos fatos que seriam narrados. É importante evidenciarmos que esta atividade prévia de leitura serviu para interpretações a partir da leitura do texto. Solé (1998, p. 107) cita os elementos "superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc.", além das "experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo dos textos". Por isso, fizemos questão de enfatizar cada um desses elementos a fim de que eles pudessem fazer suposições sobre o texto. A seguir, leremos algumas opiniões dos discentes sobre esses questionamentos.

> A16 – Será que essa figura do monstro é como se fosse uma Iara com o corpo todo humano?
> A23 – Acho que o vilão destrói esse homem que está com uma peixeira na cintura.
> A5 – eu to vendo uma semelhança entre esse monstro e o caranguejo da capa do livro. Eu acho que o caranguejo fica transformado em monstro humano.
> A25 – Estou em dúvida se o que está na 1ª capa são as velas dos barcos dos pescadores ou se é uma invasão de monstros.
> A10 – Certeza que esse pescador fez alguma coisa errada para quererem se vingar dele. Se for igual à lenda da Iara, vai ser vingança sim.

O que mais nos chamou a atenção quanto à análise dos alunos foi a comparação da leitura das imagens com a lenda da Iara vista na etapa anterior. A partir dessa ótica, observamos que eles sempre retomavam a discussão proposta no vídeo, levando-nos a refletir posteriormente sobre a importância de apresentar ao leitor possibilidades diversas para a leitura de um texto, afinal um dos nossos objetivos enquanto professores "não é dar ou reproduzir o sentido de protocolar dos textos, mas sim construir e adensar sentidos a partir de um trabalho coletivo com toda a classe". (SILVA, E., 2009, p. 103).

Seguimos para a próxima etapa da oficina descrita. Fizemos a leitura compartilhada do cordel, baseando-nos na organização disposta na sala que, previamente, foi organizada no formato de semicírculo para que a sequência da leitura das estrofes fosse mantida de maneira ordenada, e os alunos não ficassem confusos sobre quem continuaria a atividade. Como havia sido realizada a mesma atividade com o cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*, os discentes já estavam adaptados com o método e não houve rejeições sobre quem começaria o momento. É importante ressaltarmos aqui que antes da aplicação das oficinas os alunos apresentavam muita resistência para a leitura em voz alta. Ao término delas, percebemos melhor desenvoltura e menos timidez nesse momento em sala de aula. Ao lermos em voz alta, tínhamos o intuito de fazer com que fosse percebida a entonação diferenciada, as pausas, as interjeições e afins. Irandé Antunes discorre sobre a leitura do texto literário e argumenta que ele

> Exige um modo próprio de leitura, um modo próprio de interpretação. Ninguém pode ler um poema, por exemplo, do mesmo modo que lê uma notícia, um aviso, um anúncio publicitário. Muito menos, ninguém pode ler em voz alta, do mesmo jeito, o poema e a notícia. O poema não se lê; o poema se recita, se declama; com a emoção escapando pela voz, e a admiração, de vez em quando, externada em uma exclamação: "Que coisa bonita!" (ANTUNES, 2012, p. 133)

Como a maioria dos textos narrativos, a gradação é uma das figuras de linguagem presentes no cordel trabalhado, por isso lê-lo em voz alta foi primordial para se perceber como a narrativa se desenvolve e se encaminha para um teor sombrio e tenebroso com intensificações

a cada estrofe. Essas características deram à leitura um tom agradável e leve. A facilidade da leitura também se deu por ter apenas 16 páginas, cada uma com 4 estrofes, um número reduzido em relação a outros cordéis que trabalharíamos. O texto já se inicia com uma incitação à curiosidade do leitor, como se lê a seguir

> Histórias de assombração
> O povo tem relatado
> Porém eu não acredito
> De outra ter assombrado
> Mais nossa gente praiana
> Que O Pescador Encantado (SILVA, 2005)

Por já havermos comentado sobre o contista na etapa da introdução, os alunos imediatamente fizeram a relação com o que liam e apenas demos uma pausa na leitura para destacar de qual livro o conto foi retirado. Deixamos a capa do livro *Praias e Várzeas*[10] pronta para exibir aos alunos e situá-los no contexto do cordel.

Algumas palavras das quais nos deparamos ao longo da leitura foram incompreendidas pelos leitores. Como já sabíamos que isso poderia acontecer por se tratar de um gênero com excessivas características regionais, já escolhemos algumas delas previamente e separamos gravuras que pudessem representá-las. Desse modo, tornaríamos mais significativa a leitura. Sobre a questão em pauta, frisamos no que diz Smith (1999, p. 19) sobre informação visual e não-visual. O estudioso afirma que "a informação visual não será suficiente para a leitura" e destaca que "há outros tipos de informação que também são necessários, incluindo a compreensão da linguagem relevante, conhecimento no assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura" (SMITH, 1999, p. 20). Por essa questão, levantamos questionamentos sobre as palavras desconhecidas, expomos imagens de alguns desses vocábulos a fim de termos um resultado positivo quanto à compreensão do texto.

No quadro 2, dispomos de alguns versos escolhidos para enfatizar as palavras não conhecidas pelo público. Com intuito de deixarmos o momento leve, elaboramos um quadro e o mostramos aos alunos. Nele separamos a estrofe, o significado da palavra e a imagem referente a ela para tornar mais compreensível e real o termo e, assim, deixar a leitura mais próxima dos discentes. Destacamos que essa atividade não foi apenas apresentada ao aluno sem que houvesse uma discussão prévia. Afinal, nosso intuito não foi trazer algo pronto ao discente, mas propor uma atividade de conhecimento a partir do que eles tinham em mãos.

---

[10] Disponível em: <https://http2.mlstatic.com/S_948521-MLB20820348367_072016-O.jpg>. Acesso em 21 abr. 2018.

Outras palavras que surgiram ao longo da leitura foram conceituadas apenas oralmente, pois, por vezes, os alunos apresentavam dificuldades com vocábulos aparentemente simples e ouvidos no dia a dia. Isso acontecia, dentre outros aspectos, por falta de atenção aos elementos prévios de leitura como contexto, vocábulo, origem da palavra. De modo particular, destacamos a dificuldade dos discentes em interpretar o texto literário, já que este apresenta palavras com sentido diferente do comum.

> A fuga ao mundo real legitima as reinvenções dos 'modos de dizer'. O outro mundo – simbolicamente criado ou recriado – evidencia também pela 'construção de um novo jeito de dizer' ou, melhor dizendo, pela 'desconstrução da linguagem'.
> A esse propósito, podemos lembrar a valorização da forma (ou, como se costuma afirmar, a valorização do significante), que acontece – em todos os planos, do fonético ao semântico – na composição do texto literário. (ANTUNES, 2012, p. 121)

Entendemos, portanto, que a dificuldade em conceituar alguns vocábulos se dá, entre outros motivos, pela dificuldade em interpretar os diferentes "modos de dizer" apresentados na composição do texto, o que caracteriza a complexidade do texto literário Aos poucos, procurávamos estratégias para sanar tais problemas, o que não nos pareceu ser tão fácil. Ao ouvirmos os alunos, escutávamos queixas constantes quanto ao não entendimento do vocabulário, como se lê a seguir

> A26 – Eu moro no Maracanaú, e eu nunca ouvi essa palavra, tia. A senhora disse que ela era muito dita aqui.
> A15 – Tenho dificuldade quando leio essas palavras. Quero logo parar a leitura.

Quadro 2 – Aprendendo alguns significados

Estrofe/ Verso	Significado	Imagem
3ª Estrofe/6º verso – "Pra viver feito *socó*" (SILVA, 2005, p. 01).	Ave pernalta, de ampla distribuição, que come peixes e vive juntos de alagados, lagoas ou rios. (BECHARA, 2011, p. 1056. Verbete socó).	[11] Figura 12 - Ave socó
2ª estrofe/3º verso – "Pôs o *uru* à tiracolo" (SILVA, 2005, p. 02).	Cesto de palha com alças, usado por indígenas e feito de carnaúba. (GEIGER, p. 1386. Verbete uru).	[12] Figura 13 - Uru
2ª Estrofe/4º verso – "Na cintura o seu *quicé*" (SILVA, 2005, p. 02).	Faca pequena e sem ponta. (BORBA, 2011, p. 1158. Verbete quicé).	Foto não encontrada
4ª estrofe/4º verso – "'Despescasse' os *jererés*" (SILVA, 2005, p. 03).	Espécie de rede em formato cônico, presa a um semicírculo de madeira provido de um cabo longo, usado para pesca de camarões, siris, pitus e peixes miúdos; (FERREIRA, 2010, p. 1209. Verbete jereré)	[13] Figura 14 - Jereré
4ª estrofe/6º verso – "Nos recantos dos *parcéis*" (SILVA, 2005, p. 03).	Escolho, recife, baixio. (FERREIRA, 2010, p. 1564. Verbete parcéis)	Foto não encontrada
1ª estrofe/3º verso – "— Quem pesca lá no *baixio*" (SILVA, 2005, p. 04).	Banco de areia, sobre o qual a água do mar ou rio atinge pouca altura. (FERREIRA, 2010, p. 268. Verbete baixio)	Figura 15 - Baixio [14]

Fonte: elaborado pela autora com o auxílio de palavras retiradas de dicionários de Língua Portuguesa

Nossa solução foi acalmá-los para que o momento da leitura não se tornasse um pesar e, assim, não houvesse a desmotivação para as próximas oficinas. Logo após o término da leitura do cordel, direcionamo-nos para outra atividade compartilhada – o momento da

[11] Disponível em: <https://cdn.pixabay.com/photo/2016/02/14/20/23/soco-sleeper-1200149_960_720.jpg.>. Acesso em 21 abr. 2018.
[12] Disponível em: <https://img.socioambiental.org/d/1088753-4/uef_104_lzn.jpg>. Acesso em: 21 abr. 2018
[13] Disponível em: < http://2.bp.blogspot.com/_Zfgcvsyuh8E/R4I4SetgECI/AAAAAAAABgk/YIkNqfFDews/s400/DSC_2181c.JPG >. Acesso em: 21 abr. 2018.
[14] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f6d2jQZaL0g>. Acesso em: 21 abr. 2018.

interpretação proposto por Cosson. Para isso, aliamos o que o estudioso propõe, com algumas estratégias básicas elencadas por Solé (1998, p.134) para melhor compreensão do texto. Dividimos a sala em dois grupos, e iniciamos com a solicitação do resumo sobre o que havia sido lido pelo grande grupo. Cada equipe elegeu um membro para expor aos colegas, e o resultado foi o seguinte:

> A32 – Então, Pedro é o personagem principal, ele era um homem bem teimoso. Ele precisava pescar pra sobreviver. Aí numa certa noite, ou madrugada eu acho, Pedro resolve ir para o mar. A mulher dele não queria que ele fosse pois era sexta-feira 13. E a gente sabe que sexta-feira 13 não é bom fazer certas coisas. A mulher, coitada, insistiu muito, mas não teve jeito, né. Passou a acontecer coisas assustadoras, o vento batia, uma coisa se mudava de lugar e o homi viu alguma coisa se movimentando lá no rio, ele tava iludido pensando que era um pescador desfazendo o que ele tinha feito. Primeiro ele dá uma de bichão e quer ir mesmo dizendo que vai matar todo mundo que encontrar pela frente. A mulher dele continua avisando, mas ele continua teimando. Não adianta nada ela falar. Ela fala como ele é, diz o que ele faz, mas ele teima. Aí Pedro foi, mas no meio do caminho começou a se arrepender e lembrar do que a mulher dizia. Ele procura o que ele precisa pra pescar e não acha, ele pensa que foi outro pescador que pegou ou mesmo a maré levou. Claro que não era, gente! Ele sentiu que um fantasma estava perto. Depois todo mundo soube que o pescador desapareceu e encontraram o corpo na praia outro dia.
> A6 – Pois é. Essas história de pescador, a gente pensa que não é verdade. Quando menos espera, acontece algo. Esse cordel fala de um casal que vivia num local longe da cidade, na praia. O marido sempre saía pra pescar, mas não tinha ido nunca em dia que a gente diz que é assustador. A mulher dele fala pra ele não ir, pede, pede, pede, mas ele teima e vai. Aí ele quebra a cara, porque quando chega lá no rio, o monstro pega ele, e ele aparece morto porque não ouviu a voz da mulher, ela era experiente no assunto.

Se fôssemos nos basear apenas no resumo do cordel lido para analisar os propósitos da leitura, diríamos que o objetivo havia sido alcançado, pois os dois representantes direcionaram e expuseram as principais informações do texto para a síntese apresentada, como se pode ler. De acordo com Isabel Solé (1998, p. 143), “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Sendo assim, o A6, mesmo de modo breve, conseguiu abordar as principais informações do texto: a personagem viver longe da cidade, o pescador ser acostumado a sair para pescar, a mulher pedir que naquele dia, especificamente, ele não enfrentasse o mar, o sumiço e a morte de Pedro.

É preciso relembrarmos que a escolha dos cordéis trabalhados se caracteriza por elementos do fantástico e do maravilhoso. A obra em análise insere-se nas características fantásticas, pois determinados elementos causam estranhamento em seus personagens, como é o caso do pescador encantado, causador da balbúrdia e do medo em Pedro e na mulher. Como

os alunos já diferenciavam os termos, ao serem solicitados que voltassem à obra, identificaram com estrofes do texto as características fantásticas, como vemos a seguir.

> A3 - Lá no final a gente vê que ele começa a se assustar com o monstro que aparece pra ele. Vou ler pra vocês: "Ao ver a rede rasgada/Pedro sente um calafrio/Lembrou-se do tal fantasma/Com seu aspecto sombrio/Fica então horrorizado/Sente muito medo e frio." (SILVA, 2005, p. 14)
> A17 – A mulher dele avisa desde o início, ele vai e deu no que deu. "E esse ente encantado/Dizem ser alma penada/Que assombra os pescadores/Nas sextas de madrugada/Matando quem se atrever/Ir pescar na enseada" (SILVA, 2005, p. 14).

Ainda relacionada à leitura compartilhada proposta por Solé (1998, p. 119), direcionamos algumas perguntas, a fim de que outras questões textuais fossem discutidas com os discentes e as possíveis dúvidas fossem gradativamente sendo reparadas a partir dos diálogos realizados.

a) você conhece algum pescador ou já ouviu histórias sobre eles?;
b) o que seriam os mistérios da vida noturna no mar?;
c) você ousaria ser um pescador?;
d) será que se o conselho dado a Pedro de não ir ao mar para pescar tivesse sido dado por algum amigo dele, o desfecho seria diferente, ou seja, a protagonista teria dado credibilidade?

As respostas variaram de acordo com cada aluno. Referente à questão "a" e "b", as respostas a seguir foram extraídas da discussão:

> A28 – Ser pescador é muito difícil. Mas eles têm histórias legais e macabras pra (*sic)* contar. Será que acontece mesmo o que eles contam?
> A13 – Lá onde meu avô mora tem um rio e ele mesmo pesca, ele sempre conta que o mar é perigoso, mas também não deixa de pescar. Ele gosta. Mas, assim, as prosa (*sic)* dele eu não acredito muito não. Ele viaja muito em algumas coisas. Um dia ele contou que o pai dele saiu pra pescar e voltou com um peixe enorme, quase um tubarão e pra pescar o peixe, ele teve que entrar no mar e lutar com o animal. Voltou todo cheio de sangue, mas com o peixe na mão. Eu não acreditei naquilo não.
> A7 – Eu sei que deve ser muito difícil. Já pensou se acontece uma tempestade?!

Nosso intuito com as perguntas era incitar os alunos a notarem que essas histórias consideradas fantásticas podem ter em seu conteúdo experiências cotidianas narradas ali, e não existem apenas na literatura, as tradições familiares carregam desde muito tempo enredos cheios de boas fantasias que são passados de geração em geração. Jouve (2002) discute sobre isso ao afirmar que

> O texto não pode construir personagens absolutamente diferentes daquelas que o indivíduo coteja na vida cotidiana. Mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre uns atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo "real" (JOUVE, 2002, p. 62).

As falas dos alunos em resposta às perguntas discutidas oralmente com eles dialogam com a narrativa, levando em consideração que a mulher de Pedro, uma das protagonistas do texto, narra a fim de justificar ao marido o motivo de ele não poder pescar naquele dia, como se vê nas estrofes transcritas a seguir

> Se eu fosse tu, não iria
> Pescar hoje no baixado
> Pois quem ouvimos pescando
> É um ente endiabrado
> Os antigos o chamavam
> De Pescador Encantado (SILVA, 2005, p. 04)

Ao responderem à questão "c", os alunos recorreram a vários exemplos para abordar os perigos do mar: a tempestade ocasionada pelos ventos fortes, os monstros marinhos, o perigo de ficar à deriva, entre outros foram alguns dos elementos citados por eles. Quando perguntados se ousariam ser pescadores, a maioria afirmou que não seria por se tratar de um ofício difícil e muito perigoso. Outros disseram que até seriam, mas pescariam durante o dia, porque seria mais fácil de ver as possíveis armadilhas.

Referente à questão "e", pretendíamos que os discentes percebessem se há a diferença entre um conselho dado por uma figura masculina em relação a um conselho dado por uma figura feminina. Percebemos em algumas falas o discurso já cristalizado como se lê a seguir

> A17 – Ela não era acostumada a ir pra o mar como ele era. Ele já tinha experiência, era muito mais fácil pra ele prever. Eu acho que ele deveria sim ter pedido a opinião a um amigo pescador. Ele não teria se dado tão mal.
> A23 – Acho que ele não teria se ferrado não. Ele vacilou. A mulher sempre tem razão.
> A13 – Ele tinha que ter ouvido ela. Ela morava há muito mais tempo lá do que ele.
> A30 – Seria a mesma coisa, gente. Ele é muito teimoso.

Na fala do A17, não importava o fato da mulher de Pedro ter nascido em uma cidade litorânea e ter ouvido "muita narração/sobre esse ser encantado/assombro do ribeirão" (SILVA, 2005, p. 05), o que interessava era a experiência do protagonista no mar como pescador. Para esse aluno, valia muito mais a opinião de um pescador, qualquer um, mesmo que este tivesse pouca experiência com o mar. A opinião do A23 foi bastante categórica em afirmar que a mulher

tem sempre razão, dando voz à figura feminina e ao seu papel social. A 3ª opinião foi justificada por elementos presentes no texto, já que o autor cita que enquanto Pedro havia nascido no sertão, a mulher era praiana.

O momento de leitura compartilhada dialogou com a última etapa da sequência básica de Cosson (2017) – a interpretação. Destacamos primeiramente as cidades interioranas elencadas pelo cordelista – citemos Icó e Trairi – além do Rio Pacoti, também destacados em estrofes do cordel. Ao darmos ênfase a esses locais, alguns alunos afirmaram conhecê-los e contaram as vivências experienciadas. Para dialogar com o as informações presentes no texto, trouxemos aos alunos a música *Suíte de pescador*[15], de Dorival Caymmi, a fim de que os discentes comparassem e apontassem semelhanças com o cordel. Fizemos a leitura da letra da canção e a escutamos para que os alunos tivessem maior apropriação do conteúdo.

Logo após escutarem a música, pedimos que os alunos fizessem comparações do eu-lírico de *Suíte de pescador* com as personagens presentes no cordel. A primeira semelhança apontada foi sobre a certeza da volta, como se constata logo a seguir

> A24 – Eu percebi que os dois têm a certeza que vão voltar pra casa. A gente sabe que nem toda vida isso acontece. De vez em quanto a gente vê no jornal que um pescador morreu porque não conseguiu vencer a tempestade. Mas também não entendo como se pesca de noite ou de madrugada. É muito perigoso.
> A36 – Entendi que ele tá se despedindo de alguém, porque ele vai precisar pescar no rio. A mulher também dar adeus pra o Pedro, mas ela se desespera porque tem certeza que ele não volta de jeito nenhum.
> A14 – ah, eu acho que ele fica com medo de ir, assim como Pedro também tem um certo medo, mas ele vai porque não tem outra saída. Acho que eles sobrevivem disso, né? Eu vi também que o Pedro quer dar uma de machão e por isso ele vai.
> A22 – A mulher de Pedro tem muita preocupação com ele, é tanto que ela implora pra ele não ir, mas não adianta muito. Na música, a gente vê também o carinho que de alguém pelo pescador dizendo que vai rezar por ele, que vai preparar uma "caminha macia/perfumada de alecrim" pra quando ele chegar. Achei tão fofinho isso.

O A36 fez uma comparação bem específica, pois conseguiu identificar que, assim como Pedro pediu que a mulher rezasse por ele, apesar de esse pedido ter sido feito de forma irônica, a letra da música também faz referência à fé em "Vou rezar pra ter bom tempo, meu nêgo". Na fala do A24, destacamos a identificação do discente em perceber a semelhança entre os dois pescadores dos textos. É o que percebemos na letra da canção, no verso "Se Deus quiser quando eu voltar do mar/um peixe bom eu vou trazer". Apesar de Pedro sentir medo, como constata o A14, ele enfrenta a mulher e ainda dá a certeza de que fará uma pesca boa como evidenciamos na estrofe transcrita:

> Por isso deixe de história

[15] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dorival-caymmi/45589/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

> Não venha inventar lundu
> Hoje a pesca vai ser boa
> Vou encher o meu uru
> De tainha, camarão,
> Caranguejo e aratu. (SILVA, 2005, p. 08)

Outra comparação feita foi quanto ao cuidado e à preocupação da mulher de Pedro em não querer que ele fosse à pesca naquela sexta-feira, transmitindo cuidado, amor e atenção. Os mesmos sentimentos também são demonstrados pelo eu-lírico na letra da música. O A22 constata isso de modo bastante singelo e expressa ter gostado do modo como isso é expresso no texto.

Depois das analogias feitas, entregamos aos alunos as questões de interpretação dispostas a seguir e pedimos que fossem realizadas tomando por base a leitura feita e as discussões realizadas em sala no momento anterior.

a) por que a mulher de Pedro afirmava que aquele dia seria mal-assombrado? O que você sabe sobre assombrações referentes a esse dia? Comente;
b) o pescador encantado te notáveis características de um vilão, mas as suas ações têm uma finalidade considerada positiva. Aponte como essa personagem age. Você concorda que, para proteger, ele poderia praticar tais atos?;
c) diferente da mulher, Pedro desacredita nas lendas contadas por ela. Cite um dos motivos que justificam essa descrença de Pedro pelas histórias assombrosas;
d) a qual personagem se assemelha o pescador encantado? O que você sabe sobre tal figura?

Atividade de extrapolação – Junte-se com alguns colegas e elabore um esquete para ser representada em sala a partir de um trecho que você mais gostou do cordel. Utilizem a linguagem regional de acordo com os indícios presentes no texto. Seja criativo e fique à vontade para alterar o texto original.

Após entregarmos as questões para os alunos, demos um tempo hábil a eles a fim de que consultassem as fontes devidas e respondessem de acordo com o que foi discutido. As questões foram consideradas pelos discentes de fácil compreensão. De acordo com eles, o mais difícil foi elaborar o esquete, pois deveriam seguir toda a estrutura de um texto teatral, previamente explicada em aulas anteriores, já que fazia parte do conteúdo presente no plano anual de curso.

Quanto à primeira questão, era exigido do aluno que ele, além de retomar o texto, também buscasse informações de suas vivências com intuito de fazer relações com a leitura. Quase todos os participantes responderam à pergunta afirmando que o dia se referia à “sexta-

feira/a noite em que o mal impera" (SILVA, 2005, p. 02). Quando pedimos que contassem sobre as assombrações referentes à sexta-feira, eles foram bem diversos quanto às respostas, como se lê a seguir.

> A31 – O que eu lembro de assustador desse dia é que não pode passar por baixo de escada, não pode deixar a chinela virada porque dá azar.
> A34 – Ver um gato preto numa sexta-feira 13 também não é nada legal. Mas eu sei que isso não tem nada a ver, porque a cor não influencia em nada.
> A35 – Eu sei que se quebrar o espelho dá muito azar e acontece muita coisa ruim.

Todas as respostas dos alunos foram elencadas com base nas histórias passadas por gerações. Com as respostas enumeradas pelos discentes, direcionamos para a discussão abordada por Solé, ao afirmar que

> Frente a leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito e que intervêm na atribuição do sentido ao que se lê. (SOLÉ, 1998, p. 104)

Para dialogarmos com a autora, destacamos aqui o A34 que, além de fazer uma referência ao tema discutido, apresentou um discurso de combate ao preconceito. Frisamos aqui que pouco antes de iniciarmos a nossa pesquisa, havíamos trabalhado com a turma o conto *O gato preto*, de Edgar Alan Poe e abordamos questões sobre preconceito de raça ao discutirmos a leitura da narrativa.

Na questão "b", solicitávamos que os discentes identificassem o porquê de o pescador encantado ter características de vilão, porém agir em favor de uma causa nobre – protege rios e mares e os seres que lá habitam. Todos os discentes responderam de acordo com o esperado, já que havíamos discutido isso anteriormente. No entanto, o questionamento tinha a intenção de fazer os alunos refletirem se tais atitudes do ser poderiam se justificar para tais fins. As respostas a seguir se destacaram

> A20 – Essas criaturas de outro mundo têm mesmo que assustar, é a função delas. Ele só assustava quem praticava o mal, no caso quem pescava em hora errada, como diz o texto.
> A13 – Na verdade, eu nem considero o pescador encantado como vilão não. Ele é igual à Iara do vídeo.
> A1 – Vilão quem era era o Pedro, ele sim praticou maldades, não escutou a mulher, pescou em hora que era proibido.
> A3 – Eu acho que ele devia corrigir de outra forma, porque ele matou o coitado do homem. A mulher dele deve ter sofrido muito.

> A7 – Não acho que vale a pena ser ruim para combater o mal. Como é que pode combater o mal com maldade? O mundo que a gente vive já é tão ruim, imagine se a nós fosse resolver tudo desse jeito. Não daria certo não.

As três primeiras respostas têm semelhança quanto à opinião. Em todas elas, é possível identificarmos uma justificativa para a prática das ações do pescador encantado. De acordo com o A20, a função desses seres é justamente essa. Percebemos que o discente não precisou fazer referência ao conceito de fantástico, explicado no início do ciclo de oficinas, mas implicitamente apontou uma característica desse a partir da resposta apresentada. Observamos que há um diálogo entre a resposta do aluno e a afirmação de Todorov (2006, p. 147) ao definir que "o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural". Ao lermos o trecho a seguir, notamos claramente essa definição posta em prática, já que o pescador encantado apenas quer destruir àqueles que destroem os rios e "pescam fora de hora", além de assombrar por conta da estranha aparência, justificando o que afirma Colomer (2007, p. 57) ao destacar que "os personagens fantásticos [...] permitem criar textos com uma grande liberdade de regras". É evidente essa prática no cordel lido.

As duas últimas respostas foram contrárias às anteriores. Os leitores mostraram uma reação avessa às ações das personagens e apontaram que essas são sinônimos de maldade. Na justificativa do A7, observamos como a interpretação sobre o que foi lido tornou o texto ainda mais significativo. Para dialogar com a discussão leiamos o que discorrem Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 113) ao afirmarem que

> Na leitura interpretativa, o leitor vai além da superfície e das pistas textuais que permitem inferências de vários tipos e chega a uma aplicação coerente do texto em relação a fatos da existência, conjugando sua leitura de mundo com a leitura do texto. Na leitura interpretativa, o leitor transcende os limites do texto e adentra o ilimitado campo das vivências pessoais, retirando do texto as mais singulares possibilidades de compreensão e usufruindo do texto de forma mais madura, complexa e produtiva. [...] a leitura interpretativa não é um mero exercício de opinião sem fundamento, mero "achismo". A manutenção da coerência entre o que se interpreta e aquilo que está no texto é o ponto decisivo para uma boa interpretação (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 113).

O ponto de vista apresentado pelos autores compactua com a fala do A7, tendo em vista que o discente observou fatos que acontecem no mundo ao seu redor, percebeu as maldades nele inseridas e justificou que não poderia haver essa mesma prática na narrativa, ou seja, foi além das informações fornecidas explicitamente no texto. Além disso, o aluno ainda problematiza a discussão ao questionar sobre se resolver tudo optando pela violência.

Destacamos ainda que o discente conciliou a opinião com o posicionamento de Ezequiel Theodoro (SILVA, A., 2009, p. 33) ao afirmar que “ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos”.

A questão “c” solicitava que o aluno citasse os motivos de Pedro não acreditar nas histórias contadas pela mulher. Desse modo, os alunos poderiam perceber as diferenças entre as culturas e as tradições que cada um desses locais carrega, já que a justificativa dada pelo autor do cordel para que a personagem principal não acreditasse na esposa era por ele ser do sertão, divergindo com ela, que sempre viveu na área litorânea, como se pode ler na estrofe retirada do texto

> Pedro você não conhece
> Porque nasceu no sertão
> Porém eu que sou praiana
> Ouvi muita narração
> Sobre esse ser encantado
> Assombro do ribeirão. (SILVA, 2005, p. 05)

Além disso, os alunos poderiam se aprofundar na própria cultura e identificar quais traços são mais evidentes nesta, conduzindo-os assim a uma identidade cultural, expressão citada pela professora de Literatura comparada da Universidade Católica de São Paulo, Jerusa Pires Ferreira (SESC, 2001), permitindo-lhes vivenciar em forma de poesia aquilo que faz parte das histórias contadas pelos mais velhos, aquelas passadas oralmente por um povo, como as lendas e os mitos.

Algumas respostas, apesar de terem sido escritas de forma diferente, convergiram quanto à opinião, como lemos a seguir

> A29 – A mulher dele passou a vida morando naquele lugar. Não tinha como ela não saber que aquilo acontecia mesmo. Pena que ele não acreditou. Deu no que deu.
> A20 – Cada um conhece o lugar onde vive. Se ela passou a vida na praia, é claro que ela ia saber das assombrações que tinha lá. Eu sei de um monte de história de assombração que meu pai conta sobre aqui da Pajuçara e eu acredito mesmo nelas.
> A34 – Eu acho que o Pedro não acreditava em nada, porque senão ele não teria morrido. Ele se achava o dono da razão.
> A22 – Ele deveria ter entendido que se eu moro num lugar faz tempo, com certeza eu conheço sobre o lugar. Tenho certeza que se fosse ele falando do sertão, ela iria acreditar, mas ele não quis nem saber.
> A1 – Ele é do sertão e não é do local, por isso ele não via nenhum ser estranho e nem passou por algo sobrenatural.
> A27 – Na maioria das vezes, essas histórias são histórias de pescador.

Nos argumentos do A29 e do A22, temos o discurso voltado para as tradições disseminadas na localidade. Todos justificam que Pedro deveria ter atendido ao pedido da mulher porque ela sabia sobre o lugar onde sempre morou. Na resposta do A20, além de termos esse mesmo posicionamento, ainda há a comparação do que acontece no cordel com a realidade do aluno ao fazer a comparação com o meio em que ele está inserido e com as histórias narradas por alguém de outra geração. Dialogamos, portanto com a proposta inicial feita ainda na elaboração do questionamento, já discorrida nos três parágrafos anteriores.

A resposta do A34 foi mais generalizada, pois o discente apontou sobre a descrença de Pedro, deixando implícito que se ele acreditasse, não teria perdido a vida. Isso nos faz entender que o aluno acredita nas histórias lendárias contadas de geração em geração. Quanto ao que afirmou o A1, percebemos que ele não vê o sertão como um lugar possível de também ter histórias assombrosas contadas pela população. Entendemos que o discente apenas se limitou ao texto, que já trazia de modo explícito essa informação.

O A27 justificou a resposta com o conhecimento da própria realidade, visto que ouvimos constantemente sobre as possíveis inverdades contadas pelos pescadores sobre as vivências no mar. Desse modo, o estudante fez um contraponto com o que havíamos discutido no início da oficina sobre essas tradições narrativas.

Ao prosseguirmos para a questão "d", pedíamos que os alunos voltassem ao texto a fim de identificarem a personagem com características semelhantes à do pescador encantado. O próprio texto já trazia informações sobre a referida figura, no entanto o que almejávamos era que o aluno contasse o que sabia sobre ela e, se possível, buscasse informações que embasassem esse conhecimento. Assim, as respostas se dispuseram do modo como se vê a seguir

> A27 – Caipora, porque ele protege os animais da floresta de qualquer caçador, como a caipora faz. A caipora é pequena, de olhos grandes, anda em um javali pela floresta.
> A14 – Caipora, protetor dos bichos, escuro como as sombras, braços retorcidos, cabelos de lodo e etc.
> A10 – Caipora, ela protege os animais selvagens e se livra das pessoas, um ser estranho, com aparência horrenda.
> A23 – Com a caipora, protetor das caças, protege os peixes e quando é lua cheia aflora os rios para perseguir e matar.

Como esperado, todas as respostas recorreram às informações que identificavam a caipora como um ser semelhante ao pescador encantado, comparação feita pela mulher de Pedro. No entanto, mesmo com o que o texto fornecia, os discentes ampliaram a discussão e reforçaram a aparência da figura assombrosa, como lemos o que respondeu A14 e A10. A

descrição feita pelos discentes dialoga com Câmara Cascudo, que define caipora, entre outras acepções, como

> Um ente fantástico que, segundo a crendice peculiar a cada região do Brasil, é representado ora como uma mulher unípede que anda aos saltos, ora como uma criança de cabeça enorme, ora como um caboclinho encantado. Esses entes habitam as florestas ermas donde saem à noite a percorrer as estradas. Infeliz daquele que se encontra cara a cara com a Caipora. Nesse dia tudo lhe sai mal, e outro tanto lhe acontecerá nos dias seguintes, enquanto estiver sob a impressão do terror que lhe causou o fatal encontro. (CASCUDO, 2002, p. 120)

Quanto ao que afirmaram A27 e A23, além das descrições feitas sobre a aparência, também apontam como ela é capaz de proteger o seu habitat natural. Com isso, entendemos que as histórias narradas no cordel lido fazem parte do que os alunos conhecem e compartilham no dia a dia.

Ao finalizarmos essa etapa, explicamos a próxima atividade. Como não teríamos tempo suficiente para fazermos as apresentações do esquete na mesma aula, apenas orientamos os grupos a fim de que no próximo encontro pudéssemos prosseguir com os trabalhos. Fizemos a divisão da sala em dois grupos, nem todos participariam da representação, mas poderiam ficar nos bastidores, ou em outras funções elegidas pelos próprios membros da equipe. Destacamos a linguagem a ser utilizada no texto, que deveria ter características regionais, além de apontarmos sobretudo a respeito das adaptações que poderiam ser feitas, de modo a atrair o público para o momento.

Pedimos à professora da disciplina de Arte-Educação da turma que nos auxiliasse quanto às estratégias de apresentação de um esquete. Ela prontamente nos atendeu e ainda fez questão de nos ceder uma das aulas para o momento de culminância, pois nosso tempo estava deveras limitado. Salientamos a importância dessa atividade de extrapolação, no entanto, ressaltamos que, mesmo com todo o nosso empenho em trabalhar de modo minucioso com a obra, alguns alunos já quase ao final da segunda oficina ainda se mostravam apáticos ao que era proposto a eles, mesmo com todo o incentivo exposto por nós. Mesmo assim, não nos deixamos esmorecer e emitíamos palavras de ânimo para que a situação fosse revertida.

Na data marcada, preparamos a sala a fim de que os alunos pudessem assistir às apresentações do esquete da melhor forma possível. Escolhemos a ordem a partir do número da chamada dos discentes. Começamos, portanto pela equipe representada pelo A7. O grupo tinha os seguintes personagens presentes na narrativa: pescador encantado, Pedro e a mulher, além do narrador.

As figuras 16 e 17 fazem parte de duas cenas – a primeira refere-se ao momento em que Pedro está indo em direção ao rio para pescar e lembra do pedido que sua mulher havia feito para ele não enfrentar aquela escuridão. A aluna com a mão na cintura, à esquerda da foto, é a mulher de Pedro, o aluno de calça marrom representa Pedro, a aluna à direita, com o cordel em mãos é a narradora. Na foto da figura 16, o pescador – aluno da esquerda, ao lado da mulher de Pedro, é a representação do pescador encantado.

Figura 16 – Encenação da equipe I – primeiras cenas

Fonte: arquivo da própria autora

Figura 17 – Encenação da equipe I – cenas do entremeio

Fonte: arquivo da própria autora

A foto da figura 17 trata-se de uma das cenas adaptadas pelo grupo e se trata do momento em que o Pescador Encantado tenta se aproximar de Pedro com intuito de aterrorizá-lo. Nessa versão produzida pelos alunos, a mulher decide ir atrás do marido a fim de protegê-lo e por pressentir que algo de ruim poderia acontecer. Todavia, ao final, eles conseguem se livrar do ser, além de Pedro aprender a lição e não mais praticar o ato ilícito de pescar em horário indevido. Reproduzimos a seguir a cena representada pela primeira equipe.

> *(O pobre homem envolvido/Por uma saudade vadia/Lembrou-se da sua esposa/Da rede quente e macia/Nessa hora deu vontade/De voltar pra moradia)*
> MULHER – Oh, Pedro, vê se me ouve, homi, tu vai me deixar viúva se não acreditar em mim e tentar ir pescar logo agora que é noite onde o mal impera.
> PEDRO – Deixe de lundu, muié, eu sou é macho e mato o primeiro com aquela peixeira que eu comprei da feira.
> *(Depois que ele sai da presença da mulher e vai pescar)*
> PEDRO – O que será que é aquilo, meu Deus! Eu devia ter atendido o pedido da Toinha, agora não tem mais jeito, ou vai ou racha. Acho que vou ficar em posição de estátua, pois assim esse bicho acha que eu sou só uma assombração pra ele. Eu já não sou tão bonito assim, isso pode me ajudar.
> (O pescador encantado se aproxima, Pedro tem uma tremedeira nas pernas e não consegue se controlar)
> MULHER – Pedroooooooooooo, Pedroooooooooooo, meu amor!
> *(O pescador encantado se assusta porque não pode ouvir vozes femininas gritando, pois ele pensa que são as sereias lhe chamando.)*
> PEDRO – Acho que vou, vou, vou...
> MULHER – Pedro, meu amor, eu vim lhe salvar, não se preocupe, eu estou aqui.

> PEDRO – To...To...Toinha, é você? Acho que tive um sonho horrível e só você era quem vinha me salvar.
> MULHER – Meu amor, não foi um sonho, você quase foi destruído pelo ser endiabrado, mas eu consegui salvar você, mas da próxima vez eu lhe jogo é no mar por tanta teimosia.
> *(Sai espancando ele com um anzol)*

A partir da leitura feita do esquete, pudemos observar que a equipe foi bem criativa e ampliou de modo significativo a narrativa, recriando-a de forma engraçada. Além de dar um tom cômico, os integrantes ainda construíram elementos surpresa ao longo das falas. Uma delas foi a ida da mulher à procura do marido para salvá-lo, o que demonstra uma visão moderna do papel feminino na sociedade – o de buscar saídas para alguns problemas de convívio. Ao percebermos essas questões, direcionamo-nos para o que Ezequiel Theodoro discute a respeito da leitura crítica ao afirmar que esta

> Movimenta-se sempre no horizonte do bom senso, busca e detecta o cerne das contradições com a realidade. Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza as sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravidão às ideias referidas pelo texto. (SILVA, E., 2009, p. 28)

Ademais, percebemos também que esse enredo de inserir a mulher como protagonista de determinados desfechos permite colocar não apenas o sexo masculino como destaque e aquele capaz de encontrar soluções consideradas heroicas.

A 2ª equipe a se apresentar teve uma maior preocupação com a organização das falas, das marcações de cena e do figurino. Como vemos nas imagens, os integrantes escolheram apenas dois personagens e seguiram de modo fiel o que a cena retratava no cordel. Ao mesmo modo do primeiro grupo, o segundo também optou por narrar os fatos antes de iniciar a cena e, para isso, escolheram dois alunos a fim de fazer a leitura. Na figura 16, à esquerda, temos a mulher de Pedro, à sua frente, discutindo sobre a ida dele à pesca. Na figura 17, constamos a nossa opção em dispor a sala de modo que o público pudesse assistir às cenas sem nenhum empecilho visual.

Figura 19 – Apresentação da equipe II – Pedro e a mulher

Fonte: arquivo da própria autora

Figura 18 – Apresentação da equipe II – público assistindo

Fonte: arquivo da própria autora

Reproduzimos a seguir o esquete criado pela equipe e representado pelos alunos A25, A27, A32 e A34.

(Pedro morava lá nas margens do Pacoti e pra sobreviver, foi obrigado a pescar. Um dia, ele decidiu pescar em plena sexta-feira assombrosa. Quem pescasse nesse dia, problemas teria com a pescaria)
MULHER – Marido, espera. Hoje é sexta-feira, a noite em que o mal impera.
(Pedro fica apreensivo e se põe a meditar. O vento soprava forte, tinha mistério no ar. Ele percebeu que no rio alguém estava a pescar.)
PEDRO – É, eu to vendo umas coisas meio estranhas ali mesmo. Quem será que está pescando nesta hora pela Barra?
(Pedro fica enfurecido/na mente sofre revés/pensou que o tal pescador/despescasse os jererés/que tinham ficado armados/nos recantos dos parcéis)
PEDRO – Oh, mulher, quem pesca lá no baixio é algum cabra safado que vem mexer nas esperas para roubar o pescado.
(Pedro saltou para fora com seu quicé na cintura)
MULHER – Oh, homem, não faça loucura! Porque estou pressentindo que pode haver desventura. Se eu fosse tu, não iria pescar hoje no baixado, pois quem ouvimos pescando é um ente endiabrado, os antigos o chamavam de pescador encantado.
(A mulher explica a Pedro todos os perigos de se pescar naquele dia, mas de nada adianta)
PEDRO – Mulher, pode se acalmar, porque o homem só morre quando a sua hora chegar. Se esse caso for verdade, o que há de fazer? Quando a morte vem buscar, ninguém pode se esconder. Mas só creio nesse monstro quando ele me aparecer. Por isso, deixe de história, não venha inventar lundu, hoje a pesca vai ser boa, você vai ver. Só reze por mim.
MULHER – Oh, meu homem não volta mais! Pedro! Pedro! Meu amado!
(O homem não ouvia, pois havia se afastado. Já no manguezal, o homem sentiu saudade, lembrou de sua esposa, da rede quente e macia. Nessa hora deu vontade de voltar pra moradia. Parou e acendeu o cachimbo. Pensou em retroceder.)
PEDRO – Eu sou é homem. Não dou meu braço a torcer. Só volto ao quebrar da barra, quando o dia amanhecer. No sertão nunca encontrei Lobisomem ou Caipora, não vai ser este fantasma que vai me dar medo agora. Vou provar que sou é macho voltando ao raiar da aurora.
(Pedro estava enganado, ouviu barulhos estranhos, a escuridão não ajudava, agora também não tinha mais saída, não dava mais para voltar pra casa. Sentiu calafrios e arrepios. Faltou-lhe terra nos pés. Já em pleno desespero e com o vento soprando forte, viu uma figura se transformar em humana aparência. No outro dia, encontraram o pobre Pedro Jojó morto e todo enrolado numa moita de cipó, de

> *cabeça para baixo, perto de um caritó. Desde esse dia nenhum homem se atreve a entrar no Pacoti quando ouvem o terrível marulhar do pescador encantado com sua rede de pescar.)* (SILVA, 2005, p. 16)

A equipe desenvolveu um texto com falas e trechos semelhantes aos do cordel e conseguiu construí-los atendendo aos critérios de uma estrutura narrativa, com situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Além disso, para que a história fosse contada do começo ao fim, os autores inseriram nela o narrador, permitindo direcionar o público que assistia. A atividade foi concluída com êxito, todavia precisamos ressaltar que o nosso intuito com essa atividade era fazer com que todos participassem, mas não foi possível isso acontecer, pois alguns não se motivaram no momento da preparação. Ao verem os colegas contracenando, percebemos um arrependimento por parte de alguns por não usufruírem da dinâmica de apresentações.

6.2.5 Sequência básica III – "Navarro e Isabel ou O feitiço de Áquila"

Para iniciarmos a oficina, com a etapa da motivação, exibimos um vídeo que se refere ao trailer de um filme deveras conhecido pelo público – *Cartas para Julieta*[16]. Escolhemos o trailer do filme por ter uma semelhança com uma das partes do texto escolhido para essa oficina. Apesar de as cartas do filme terem outro direcionamento, pois elas são colocadas em um muro para a amada de Romeu, o que desencadeia o problema na narrativa do cordel é justamente o fato de serem enviadas pelo bispo, uma das personagens principais, e não serem respondidas pela protagonista – Isabel – já que o seu coração já estava prometido a outro.

Com o objetivo de ampliar a leitura de mundo dos alunos, recomendamos a eles o filme, já que a maioria não havia assistido, e aproveitamos para mostrá-los uma notícia curiosa sobre respostas às cartas deixadas no túmulo de Julieta. Elas são respondidas por voluntários que oferecem, em muitos dos casos, conselhos amorosos aos destinatários. Os discentes nos perguntaram como isso era feito e explicamos a partir da leitura das informações dispostas no site[17] que apresentava a informação de modo bem detalhado. Um dos motivos para haver esse voluntariado é justamente por que nem todo mundo pode colocar a carta presencialmente no túmulo da jovem, tendo em vista que nem todos podem visitar o referido lugar.

Alguns alunos quiseram saber como poderiam enviar a carta, porque tinham interesse em pedir conselhos amorosos e também tinham a curiosidade de saber se seriam

---

[16] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ve5aUbb7gA8> Acesso em: 19 ago. 2018.

[17] Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2017/09/quem-esta-por-tras-das-respostas-as-milhares-de-cartas-deixadas-no-tumulo-de-julieta/>. Acesso em: 19 ago. 2018.

mesmo respondidos. Outro grupo se mostrou descrente quanto ao envio das cartas, pois argumentou que hoje nem é uma prática comum de acontecer – o envio e o recebimento de cartas –, já que outros meios tecnológicos substituem significativamente essa ação.

Apesar das divergências que tivemos, fato que entendemos ser comum para uma sala heterogênea, foi um momento bastante agradável, visto que falar de amor a uma turma de 8º ano, com faixa etária entre 13 e 14 anos, é para eles bem curioso, algumas vezes divertido, e, na maioria das vezes, um momento de descobertas. Como os dois cordéis trabalhados nas oficinas anteriores não trataram da temática do amor, os alunos já suspeitaram nesse momento sobre o que seria abordado na obra, já que o encarte é acompanhado pela seguinte frase ao final dele: *A mágica lenda de um amor inesquecível*, e ficaram eufóricos em lê-la.

Ao passarmos para a etapa da introdução, apresentamos o título do cordel e compartilhamos com o público que se tratava de uma adaptação de um filme lançado na década de 80 com o mesmo nome. Alguns alunos nos indagaram se Navarro e Isabel eram personagens protagonistas do filme e outros foram contundentes em afirmar isso. Logo em seguida, exibimos a capa da obra cinematográfica e a capa do cordel aos educandos.

Figura 20 – Capa do cordel *O Feitiço de Áquila*

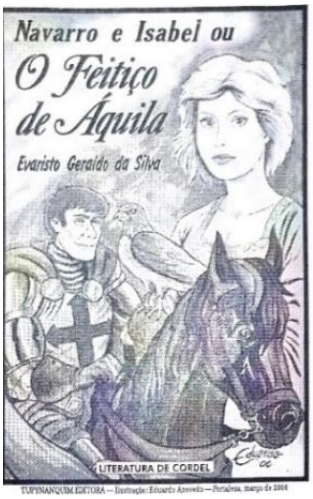


Foto tirada da capa do cordel

Figura 21 – Encarte do filme *O feitiço de Áquila*

Disponível em: https://http2.mlstatic.com/dvd-o-feitico-de-aquila-D_NQ_NP_406815 MLB25300310609_012017-F.jpg. Acesso em 19 ago. 2018.

O encarte do filme auxiliou e direcionou a discussão, pois, ao mesmo tempo em que os discentes especulavam sobre as possíveis personagens e seus papéis na narrativa, também faziam predições a respeito do conteúdo que compunha o texto posteriormente lido. Oralmente,

fizemos algumas perguntas aos alunos. Primeiramente, indagamos sobre como eles achavam que as personagens do encarte se comportariam na trama. Algumas respostas seguem à diante

> A6 – Eu acho que o moço que tem os cabelos brancos (imagem da parte superior do encarte, o homem à direita) é mau pelo jeito dele de sério e olhar bem penetrante.
> A17 – A mulher que aparece lá em cima é a mesma que está com um capuz. Acho que ela tá tentando fugir de alguém, principalmente se for ela montada no cavalo ali. Esse capuz que ela tá usando é pra isso eu acho.
> A25 – Esse pássaro dourado grande que está voando aí representa a liberdade de alguém e está aí pra proteger a moça eu acho.

Como podemos observar, as predições dos alunos "estão apoiadas no conhecimento prévio" citado por Kleiman (2010, p. 51). Baseamos essa afirmação a partir de alguns indícios das falas dos alunos. Por exemplo, o A6 afirma que a seriedade do moço grisalho e a sua forma de olhar fazem da personagem um vilão. Geralmente, filmes, séries, livros retratam o anti-herói como essa figura com aspectos sérios e olhar, em alguns casos, sombrio. Quanto ao A25, também nos embasamos no mesmo posicionamento da autora, pois o discente faz uma analogia ao supor a liberdade da garota com a representação de um pássaro, levando em consideração que pássaro tem sinônimo de liberdade, no conceito popular. Por fim, o A17 associou a personagem montada a cavalo com uma possibilidade de fuga da moça talvez pelo fato de ela estar de capuz, como se quisesse se esconder de alguém.

Depois dessa discussão, mostramos aos discentes a capa do cordel (figura 18) – para discutirmos sobre as informações presentes nela. Além de associarmos ao que tínhamos analisado no encarte do filme, também fizemos as devidas predições.

Os alunos notaram, por exemplo, a semelhança da personagem feminina da capa com a da obra cinematográfica. Também apontaram que o homem montado no cavalo nas duas imagens poderia ser o herói – guerreiro – que salvaria a mulher de alguma cilada. Por último, destacaram ainda a presença do pássaro e novamente apontaram a ideia de liberdade relacionada à ave.

Feitas essas observações, enfatizamos sobre o autor do cordel, já conhecido pelos alunos, pois havíamos estudado na oficina *A lenda macabra do pescador encantado*. Nesse ensejo, expomos algumas capas de cordéis produzido por Evaristo Geraldo da Silva. Entre eles, citamos *O conde mendigo e a princesa orgulhosa*, *O mandarim e a borboleta*, *O mistério da pedra encantada*, *Anita Garibaldi* e *Patativa do Assaré: vida e obra do poeta do povo*.

O cordel *O feitiço de Áquila* trata-se de uma leitura simples, sem muitas palavras desconhecidas e que se desenvolve de modo instigante. Todavia, tivemos a preocupação em fazer uma leitura cuidadosa devido à quantidade de ações na narrativa, já que cada

acontecimento é retratado ao leitor detalhadamente e, caso não houvesse total atenção a esse momento, o texto poderia se tornar incompreensível em determinados trechos e, consequentemente, haver a desmotivação para as atividades que se seguiriam.

Ao finalizarmos a leitura, pedimos que dessem a opinião sobre o que leram. E, assim, já iniciamos o momento da interpretação. Queríamos saber o ponto de vista dos discentes sobre a obra. Assim, possivelmente, traçaríamos um perfil dos leitores quanto aos temas discutidos na atualidade, dentre eles destacamos os que mais nos chamaram a atenção: a espera da princesa pelo príncipe encantado, o perfil da personagem feminina, o domínio masculino sobre a mulher, as decisões tomadas pelo sexo masculino sem que tivessem aviso prévio por parte das interessadas e um possível acordo entre ambos e, por fim, a violência contra mulher.

O texto lido é composto por uma história com heróis e vilões, digna dos contos de fada, com direito a diversas características presentes nestas obras clássicas. No entanto, a narrativa traz consigo algumas temáticas a serem discutidas que abordam determinados discursos presentes na nossa sociedade tanto de caráter misógino como de machistas, resultando, inclusive, no feminicídio. Desse modo, "se a leitura é produção de sentidos por e para sujeitos, consequentemente, é condição para a formação da história do sujeito-leitor e a história de suas leituras" (GIROTTO; SOUZA, 2011, p. 16), oportunizando, assim, a formação de leitores críticos.

Citemos, por exemplo, a violência contra a mulher, a possessão do homem sobre a figura feminina, a ira do homem por não ter seu sentimento correspondido, mesmo usando de estratégias consideradas românticas por alguns, como enviar cartas confessando a sua paixão. Outro tópico a ser destacado relaciona-se com a espera da moça pelo príncipe encantado, colocando a figura masculina no topo da excelência, destacando-o como um herói sem nenhuma mácula e capaz de salvar a princesa das ciladas a que lhe puseram.

Para que os discentes pudessem discutir sobre os temas citados, desenvolvemos uma atividade que lhes permitissem abordar todas essas questões de modo coletivo, a fim de ampliar e promover maior amplitude quanto aos tópicos trabalhados. Dessa forma, dividimos a turma em grupos e distribuímos fichas referentes a cada um dos tópicos de forma que todos pudessem discutir sobre questões atuais presentes no cordel lido.

Pedimos ainda que os alunos, ao receberem as fichas com cada um dos temas, recorressem ao texto e retirassem passagens que pudessem comprovar os argumentos apresentados. Para isso, tivemos que direcioná-los, pois nem toda turma estava no mesmo propósito de comunicação, dada a euforia por conta das atividades que lhes foram propostas.

Em 25 minutos, desenvolveu-se a discussão em grupo, e os alunos puderam trocar ideias sobre o texto, bem como se posicionaram sobre as questões levantadas previamente A primeira equipe a expor a opinião ficou com o tópico *A espera da princesa pelo príncipe encantado*. A seguir, poderemos ler como se guiou esse momento.

> A29 – Ficamos com o tópico *A espera da princesa pelo príncipe encantado* e a gente tirou do texto o momento que fica claro que a princesa espera pelo seu príncipe. Tá lá na página 3. Vou ler pra vocês o que diz: "Porque a moça já tinha/Entregue seu coração/Pra Etienne Navarro/Um valente capitão/O qual comandava as tropas/Do bispo na região". Gente, olha só, a gente vê que ela não espera qualquer príncipe, ele ainda é valente e comandava as tropas. Tia, a gente discutiu o seguinte: será que ela esperaria por um príncipe que não tivesse essas qualidades? Eu acho que não, sabia?
> A27 – Eu também acho que não, ela esperava alguém bom, bonito e valente.
> A30 – Outra coisa que a gente viu foi que é legal ter alguém bonito e bom perto da gente, mas e se ele nunca viesse, se esse príncipe nunca viesse, professora? Coitada, ela ia viver triste e depressiva, né?
> A13 – Imagina se ela espera tudo isso, e o príncipe não é tudo isso que ela imaginava depois que eles se casassem?
> A26 – Eu não achei legal o que ela fez de ficar esperando, mas também não concordo que ela ficasse com o vilão não.

Destacamos a fala do A29, que apontou sobre a princesa não escolher qualquer figura masculina para se apaixonar, já que ela optou por "um valente capitão", um dos guerreiros da região comandada pelo bispo. Essa observação foi bastante válida, pois ao fazermos um paralelo com a realidade, destacamos como os padrões de beleza, a característica do atributo da valentia, ainda ditam regras e nos fazem encaixar em certos discursos preconceituosos.

Direcionamos, assim, a discussão para o que abordou o A29, pois apesar de não termos colocado isso de modo explícito no tópico para a equipe, os integrantes foram bastante pertinentes em observar isso. Perguntamos se os padrões de beleza ditam as regras nos nossos dias, ou se isso serve apenas para as histórias narradas nos contos de fada. Nesse momento, a discussão se estendeu não apenas para a equipe que levantou a questão, mas para todos os alunos presentes. As opiniões se deram do seguinte modo

> A35 – A gente tem que seguir um padrão de beleza, porque se não a gente não vai ser bem visto pelos outros. Eu acho isso muito chato.
> A23 – Um exemplo que a gente vê muito é o seguinte: vamos supor que a temos um casal – A fulana e o beltrano – aí eles decidem namorar, só que ele é muito feio, e ela é bem princesinha. Todo mundo fica olhando quando eles passam na rua e ainda criticam dizendo que ela tá com ele por conta do dinheiro.

Percebemos o quanto o discurso do A23 traz fortes influências do que dita a nossa sociedade. Os termos "muito feio" e "bem princesinha" remetem a isso. Tentamos desconstruir

essa fala indagando sobre o que é ser princesinha? Na obra “Para educar crianças feministas”, a autora Chimamanda Adichie elenca algumas questões que podem contribuir para o empoderamento feminino já desde a sua infância. Na sexta questão, ela afirma que é necessário questionar a linguagem com a criança tendo em vista que

> A linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos. Mas, para lhe ensinar isso, você terá de questionar sua própria linguagem. Uma amiga minha diz que nunca chamará a filha de “Princesa”. Quando as pessoas dizem isso, a intenção é boa, mas “princesa” vem carregado de pressupostos sobre sua fragilidade, sobre o príncipe que virá salvá-la etc. Essa amiga prefere “anjo” e “estrela”. (ADICHIE, 2017, p. 14)

Perguntamos ao aluno se o vocábulo não estaria sendo utilizado de modo estereotipado, já que, de acordo com o discente, a princesinha é a personagem pura que procurar um príncipe encantado e se encaixa nos padrões de boa conduta social. Ele entendeu que sim, no entanto, sabemos que por estar internalizado no discurso é mais difícil de eliminar. Assim, fizemos a nossa parte de questioná-lo.

Ainda relacionado à opinião do A23, destacamos no último período da fala que o aluno usa o verbo “criticam”, excluindo ele próprio da ação preconceituosa. Ao mesmo tempo que usa termos que incitam uma fala machista, ele também se coloca fora do grupo daqueles que rechaçam o casal.

O A35, apesar de não concordar com o padrão de beleza imposto pela sociedade, diz que o segue para não ficar de fora dela. Além disso, o discente ainda se preocupa em ser bem visto pelos que o rodeiam. No momento da fala desse educando, outros alunos interviram ao afirmarem que também tinham essa mesma preocupação. O A27 disse que a culpa por toda essa exigência seria das redes sociais que chegaram “para tirar o nosso juízo”.

A segunda equipe ficou com o tópico *O perfil da personagem feminina* e iniciou falando que era fácil traçar um perfil da jovem, pois as características das princesas se assemelham umas às outras, “apesar de hoje em dia as coisas estarem bem diferentes”, afirmou a A11. Como pedimos que os alunos iniciassem pelo trecho da obra, a equipe leu as estrofes dispostas a fim de justificar o que falariam posteriormente.

> Vamos falar de Isabel
> Jovem honesta e mui bela.
> Quem olhasse para essa moça
> Se apaixonava por ela
> Porque além de bonita
> Era tão meiga e singela

> Isabel era uma jovem
> De incomparável valor
> Nesse jardim da existência
> Ela era uma linda flor
> Vê Isabel era como olhar pro rosto do amor.
>
> Todos viam Isabel
> Sentiam algo envolvente
> Porém todos lhe amavam
> De uma forma diferente
> Por Isabel também era
> Caridosa e inteligente (SILVA, 2008, p. 02).

Pedimos que nos dissessem por qual motivo escolheram os referidos trechos para apresentarem as características de Isabel. Eles afirmaram que os adjetivos dados à protagonista traçavam um perfil meigo para ela. Para melhor compreensão, dispomos a seguir as opiniões dos discentes.

> A25 – Ela é meiga e acredita que tem que esperar o grande amor da sua vida, talvez seja por isso que ela não se interessa por outros homens, a não ser o tão sonhado príncipe. É bonito como ela age, mas eu acho que eu não esperaria.
> A6 – Além de muito bonita, ela também gostava de ajudar as pessoas, quem não ia querer ficar com ela? Se ela plantava o bem, com certeza ela ia colher o bem, né?
> A27 – É, mas aí você tem que ver que ela nem sempre colheu o bem não. Porque o que ela sofreu pra ficar com esse príncipe não foi pouco não. Ainda teve o tal do bispo que se apaixonou por ela e deixou ela sem ver tal príncipe.
> A10 – Eu acho que ela tem perfil de guerreira, por que ela disse não e resistiu até o fim, porque sabia que o príncipe a salvaria. Mas eu também acho bem arriscado o que ela fez. E se não desse certo?

Além de enfatizarem a meiguice da moça, os integrantes da equipe apresentaram também outra característica para ela, qualificaram-na como guerreira. Expuseram que por mais que a jovem não tivesse lutado com armas, ela fez de tudo para viver e, para isso, utilizou-se de diversos meios. Mesmo estando bem doente por ter sofrido um ataque dos bandidos da região, depois de ter sido transformada em um falcão, ela não reluta em ficar junto do seu amado e faz de tudo para não perdê-lo. Na opinião exposta pelo A27, há o destaque a esse sofrimento. Em nenhum momento do texto foi colocado essa qualidade da jovem, portanto a observação do educando nos deixou felizes, pois ele foi além do que diziam as linhas e ainda justificou. A opinião do educando entra em consenso com Paulo Freire, na obra "A importância do ato de ler", ao discutir sobre pensar certo

> Assim como na alfabetização não nos interessa ensinar ao povo um puro be-a-bá, não nos interessa também, na pós-alfabetização, transferir ao povo frases e textos para ele ir lendo sem entender. A reconstrução nacional exige de todos nós uma participação consciente e a participação consciente, em qualquer nível da reconstrução nacional, exige ação e pensamento. Exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria nem teoria sem prática. Pensar certo significa procurar descobrir e entender

> o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. (FREIRE, 1989, p. 43)

O educando classificado como A25 identificou a submissão da jovem ao seu amado e não compactuou com essa dependência por achar muito penoso tal ato. O A6 destaca a beleza da moça, todavia enfatiza outros dotes dela – a disponibilidade para fazer caridade. Isso demonstra outro pensamento também cristalizado na nossa sociedade – se o indivíduo é bonito e faz o bem, sempre haverá alguém que se interesse por amá-lo.

Por fim, o A10 também questionou a possibilidade da espera não ser concretizada no reencontro dos dois e a volta à forma humana dos protagonistas. Desse modo, entendemos que o discente foi além do texto ao inferir outra situação, colocando outra situação-problema para o leitor – a possibilidade de que tudo continua do mesmo jeito ou piorasse caso o príncipe não fosse salvar a protagonista.

A terceira equipe discutiu *O poder masculino sobre a mulher* e também retirou passagens do cordel para abordar o tema. Eles iniciaram a fala lendo o trecho em seguida:

> Até o bispo de Áquila
> Teve o coração fisgado
> Pois quando viu Isabel
> Ficou louco apaixonado
> Dizendo consigo mesmo:
> — Vou ser dela o seu amado (SILVA, 2008, p. 03).

Após a leitura, os alunos expuseram as opiniões a respeito do tópico em pauta, baseando-se também na estrofe lida por eles anteriormente, como se vê a seguir.

> A7 – Eu só lembrei, quando eu li essa parte, que tem homem que diz isso mesmo: se ela não for minha, também não vai ser de nenhum outro homem. É muito triste você ser ameaçada só por que não quer ficar com alguém. E pior que a gente vê isso todo dia, gente!
> A16 – Ele não só falou, mas ele colocou em prática e quase destrói os dois amantes, tudo por conta da fixação dele. Mas mesmo se ele tivesse só falado já estava errado. Tem homem que vive ameaçando a mulher. Na minha família mesmo, tem uma tia minha que sofre isso. Ah, a gente se sente tão mal em ver e não poder fazer nada.

Levando em consideração que as opiniões apresentadas foram proferidas por alunas, percebemos que elas reconhecem a violência, todavia se sentem impotentes em resolver o problema e, mesmo sabendo que há políticas públicas de combate a essa prática, preferem se isentar das confusões alheias, como a fala de A16, como justificativa por acharem que pode piorar ainda mais o problema. Concluímos que a leitura poderá ser um meio de conscientização

para que as meninas leitoras, principalmente, possam tomar como exemplo as ações das personagens para possíveis reflexões e mudanças em relação ao mundo que as cerca.

Entendemos que os alunos conseguiram ir além do que havíamos pedido, pois conseguiram "ler para além das linhas", como afirma Ezequiel Theodoro (SILVA, E., 2009, p. 34), e a partir da leitura, estenderam-na às vidas e às experiências diárias. O autor em questão continua o seu discurso ao afirmar que para esse leitor, intitulado por ele como leitor crítico,

> Interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atividades de reflexão e questionamento e os processos de julgamentos típicos da criticidade em leitura. (SILVA, E., 2009, p. 34)

Vemos que os educandos compreenderam o desafio a que foram propostos e, a partir da atividade reflexiva apresentada por nós, conseguiram atingir o objetivo de ler o texto e desempenhar sua principal função – a leitura como prática social. É de suma importância destacarmos que o que essa última equipe fez não teve a nossa intervenção, apenas distribuímos a obra para que eles lessem, bem como o tópico para ser discutido e eles interviram da forma como melhor compreenderam. Isso nos faz perceber que se aprofundarmos além daquilo que é proposto comumente nos cronogramas de plano de curso, conseguimos resultados surpreendentes.

Aproveitamos que a equipe 5 abordava o tema *A violência contra a mulher*, muito semelhante ao que discutiu a equipe 3, já exposto antes por nós, e optamos por nos estender na discussão com os integrantes da próxima equipe, porque assim teríamos argumentos possivelmente mais ricos e interligados com o anterior. Os integrantes mencionaram que essa violência é abordada no texto de várias formas. Antes que os alunos iniciassem, citamos que a violência acontece de vários modos e afirmamos que talvez a última a ser concretizada seja a física. Para tornar mais simples essa discussão, mostramos para todos a sala o seguinte cartaz, que explica cada um dos tipos de agressão à mulher de modo bastante didático:

Figura 22 – Quadro sobre a violência de gênero

Disponível em: <http://superela.com/wp-content/uploads/2015/10/12170746_1090940100925941_1782534834_n.jpg>. Acesso em 20 ago. 2018.

Quanto à violência psicológica, os integrantes da equipe citaram a seguinte estrofe:

> O bispo persegue os dois
> Feito um cão a uma caça
> Proferindo maldição
> Também fazendo ameaça
> Pois esse homem enfim era
> O mal, a própria desgraça (SILVA, 2008, p.05)

Após lerem o trecho, os discentes apontaram que, mesmo com a perseguição, talvez a jovem se sentisse protegida, porque o seu amante era bravo, valente e "não tinha medo de nada" (SILVA, 2008, p. 05). Além disso, até a referida estrofe, ela não demonstrava medo do que poderia acontecer. Logo em seguida, os educandos afirmaram que a transformação sofrida pelo jovem casal – o príncipe foi transformado em lobo – poderia ser citada como um tipo de violência física. Eles justificaram a afirmação citando as estrofes seguintes

> Então com esses demônios
> Fez esse bispo afinal
> Um terrível pacto para
> Amaldiçoar o casal
> Transformando esses amantes
> Cada qual num animal
>
> Isabel durante o dia
> Se transformava em falcão
> Esse foi seu castigo

> A terrível maldição
> Viver num corpo de pássaro
> Sem vê o capitão.
> (SILVA, 2008, p. 06)

Além destas que justificam a punição sofrida pelo casal

> Os dois amantes sofriam
> A punição da vingança
> E da meia vida humana
> Foram perdendo a lembrança
> Assim Navarro e Isabel
> Viviam sem esperança.
> [...]
>
> Com uma flecha certeira
> Um deles feriu a ave
> O padre vendo tal cena
> Corre pra tirar o entrave
> Mas viu que o ferimento
> Era bem profundo e grave.
> (SILVA, 2008, p. 12)

Perguntamos por que os alunos escolheram esses trechos para justificar que o bispo violentou fisicamente a protagonista, depois de transformá-la em uma ave – falcão. A equipe justificou da seguinte forma:

> A1 – Pois é, ele proibiu que ela deixasse de viver a vida dela. A gente falou aqui que isso foi uma prisão e manter alguém preso sem culpa é violência física sim.
> A4 – Tem também na estrofe que eu li lá na página 12, quando o Navarro tá lutando com os bandidos, eles ferem a Isabel, que no caso estava transformada num falcão. Além de sofrer porque o bispo transformou ela, ainda foi ferida pelo bando.

Um dos nossos intuitos era fazer com que os discentes percebessem que a própria transformação também poderia ser identificada como um tipo de violência, o que de fato aconteceu. Um deles questionou depois se a metamorfose não seria uma forma de aprisionar, já que no cordel da primeira oficina houve algo semelhante. Além de direcionar a discussão, a fim de que os alunos percebessem os tipos de violência presentes na nossa sociedade, também queríamos incitar a reflexão, com intuito de conscientizar e, consequentemente, combater esse problema social que atinge as mulheres de forma massificada.

Prosseguindo a análise, destacamos que um dos alunos não participantes da equipe afirmou que teria sido muito mais interessante se o bispo tivesse se convencido de que a moça não o queria e ainda completou que, de uma forma ou de outra, ela ficou mesmo com o valente. Ao nos basearmos no último comentário, questionamos então se ele não estava concordando

com a violência, haja vista que ele usou o termo “de uma forma ou de outra”, ou seja, com ou sem violência ela não ficou com o bispo. E se ela tivesse decidido ficar com ele depois da violência sofrida teria valido a pena o que o vilão praticou para tentar ficar com a moça? Mais uma vez enfatizamos que em muitos casos o nosso discurso é carregado daquilo que ouvimos e vivenciamos e talvez por isso ele não tenha percebido a possível incoerência na fala.

Apesar disso, conseguimos observar os alunos cada vez mais aprofundados na discussão. Notamos a mudança até nos alunos mais tímidos, que não emitiam opinião nas primeiras oficinas. Nesta aula já conseguimos fazer com que houvesse maior participação do grupo, isso nos mostrou o quão válido estava sendo o nosso trabalho.

A equipe 4 incumbiu-se de conversar com os colegas e argumentar sobre o seguinte tópico: *As decisões tomadas pelo sexo masculino sem que tenham aviso prévio por parte das interessadas e um possível acordo entre ambos*. O grupo começou os argumentos a partir do que haviam lido, como vemos a seguir:

> A31 – Primeiramente, a gente notou aqui que o bispo não gostava de dialogar. Ele só ficou admirado pela moça e pronto, queria ela a qualquer custo. Isso foi um problema, porque ele poderia ter chegado e conversado, mas não, preferiu logo tomar decisões ruins pra ferrar com a vida da menina, sem ao menos ela poder se defender. Tudo bem, ele mandou uma carta pra ela, mas se ela não respondeu ou foi porque ela não recebeu ou porque não queria mesmo, apesar do texto falar que ela não respondeu porque não se interessou pelo bispo. Não achei nada justo isso que ele fez, ela sofreu muito com essa violência dele.

Percebemos que os alunos foram diretamente ao cerne da questão, pois abordaram a intransigência do bispo, característica notada do início ao fim da obra analisada. Além disso, os discentes ainda apontaram uma possível solução para esse conflito na narrativa ao destacarem um diálogo como forma de solucionar os fatos, ação que não aconteceu. Em seguida à opinião emitida pelos membros da equipe, eles destacaram a estrofe que, para eles, melhor se inseriu no tópico comentado como lemos a seguir

> Até o bispo de Áquila
> Teve o coração fisgado
> Pois quando viu Isabel
> Ficou louco apaixonado
> Dizendo consigo mesmo
> — Vou ser dela o seu amado. (SILVA, 2008, p. 03)

Para os alunos, o bispo não poderia ter usado uma expressão autoritária colocada no último verso da estrofe, demonstrando, assim, total comando sobre a moça. De acordo com os integrantes do grupo, a decisão tomada pelo vilão gerou todos os outros problemas na

narrativa, entre eles: a transformação e as violências sofridas pelo casal, o desespero do padre Impérius por ter sido ele a delatar o romance dos protagonistas e o sofrimento de Navarro e Isabel por não conseguirem concretizar o amor entre eles. Ao ampliar a interpretação dada pelas informações presentes na narrativa, os alunos são possibilitados da visão para além do texto, tendo em vista que "o escrito permite aos leitores verem no texto outra coisa além do projeto do autor [...] Como o autor não está mais presente para negar esta ou aquela leitura, o campo das significações pode se desenvolver quase infinitamente" (JOUVE, 2002, p. 24).

Para finalizar a discussão referente a esse grupo, enfatizamos as analogias feitas pelos alunos sobre essas decisões tomadas pelo bispo em relação aos relacionamentos amorosos atuais. Percebemos que alguns alunos vivenciavam esses tipos de violência e aprisionamentos devido a amores não correspondidos. Algumas opiniões poderão ser lidas adiante:

> A8 – A gente vê muito isso hoje em dia. Tem homem que pensa que a mulher é um objeto, faz dela o que bem entende e acha que porque sustenta pode decidir por ela.
> A2 – Eu nunca imaginei que um texto fosse me mostrar um exemplo tão parecido com a vida de alguém que eu conheço. Na televisão mesmo passa isso. Mas o pior que acho é que nunca vai acabar, sabia?

Ao finalizarmos a discussão, percebemos o quanto nosso trabalho foi válido, já que os alunos sempre recorriam à analogia, às vivências para embasar os comentários. Na fala do A2, todavia, identificamos a desmotivação da aluna em achar que essa violência, velada ou não, possivelmente não cessará. Essa falta de esperança talvez seja acentuada justamente por ser tão presente nos nossos dias essa ideia de posse do sexo masculino em relação ao feminino. Além disso, os noticiários a todo momento nos surpreendem com essa temática.

Para darmos continuidade ao estudo do cordel *Navarro e Isabel ou o Feitiço de Áquila*, solicitamos que os alunos respondessem a algumas questões propostas, pois estas concretizariam a análise feita. Dispomos logo a seguir cada uma delas para, em seguida, prosseguirmos com a análise das respostas dadas pelos educandos.

a) quais são as características atribuídas à Isabel que fazem arrancar elogios por onde ela passa? Cite outras características que poderiam ser dadas a ela, que não fossem atribuídas à beleza física?;
b) ao conhecer Isabel, o bispo fica encantado e quer tê-la a todo custo. Isso também pode ser visto na nossa realidade? De que modo? Como isso poderia ser mudado?;

c) é possível vermos o desinteresse de Isabel pelas investidas do bispo. Algumas ações praticadas por ele comprovam que ela o desdenhava. Cite uma dessas práticas e identifique de que modo ela pode ser considerada machista.

Atividade de extrapolação – Elabore uma linha do tempo, com início, meio e fim, de acordo com a narrativa lida por você.

Aos discentes, foi dado um tempo hábil, a fim de que eles pudessem desenvolver as respostas do modo mais completo possível individualmente. Como a discussão sobre a obra já havia fluído de modo bastante proveitoso, acreditávamos que os educandos não teriam dificuldades em efetivar o exercício que lhes fora proposto.

Para prosseguir com a discussão, faremos uma análise das questões do exercício. Na questão "a", solicitamos que os alunos identificassem as características de Isabel, mas, além disso, também percebessem outras, que não fossem apenas relacionadas à aparência física, todavia que transmitissem, da mesma forma, sentimentos agradáveis nas outras pessoas. É oportuno salientarmos que a personagem se adequa com a afirmação de Maxado (2011, p. 113) ao evidenciar que "a mulher na literatura de cordel foi sempre a musa inspiradora. A mulher virtuosa e querida, bela, virgem. Enfim, um manjar para o guerreiro-herói. Ou mesmo, valente e astuta, como exceção à regra geral.". Com Isabel não é diferente, ela é cobiçada pelos homens por sua beleza, todos a amam e querem tê-la por perto.

Em consonância com Franklin Maxado, apresentamos a seguir, algumas das respostas dadas pelos participantes que concretizam a sua afirmação:

> A7 – Ela era jovem, honesta, meiga e singela. Outra qualidade seria a persistência.
> A18 – Inteligência, beleza e simpatia.
> A4 – Ela era uma jovem honesta e muito bela. Quem olhava para a moça se apaixonava, pois, além de bonita, era meiga e singela. Na minha opinião, ela era também educada, pois ela poderia ter sido ignorante com o bispo, mas não foi.
> A34 – Jovem honesta e mui bela, de incomparável valor, era uma linda flor.
> A2 – A bondade.
> A13 – Quando a Isabel passava, todo mundo se admirava.

Ao fazermos uma análise das respostas, observamos que nem todos os alunos as responderam completamente, já que havia duas perguntas na mesma questão e a maioria se deteve apenas na primeira delas. Quanto ao A13, percebemos que ele conseguiu se diferenciar de quase todos os participantes, já que foi o único a citar que Isabel era admirava por onde passava, no entanto, mesmo não respondendo semelhante aos outros, também recorreu ao cordel para responder à questão.

Destaquemos ainda a resposta do A4, que acrescentou um elemento novo, atendendo às duas indagações solicitadas no questionário, ao afirmar que Isabel era educada

por não ter sido grosseira com o bispo. No entanto, vale destacarmos que a personagem pode ter agido educadamente não por vontade própria, mas por que a situação lhe obrigava a ser conivente e submissa ao que lhe era imposto enquanto mulher. Outro ponto a ser destacado é a valentia da jovem que também não foi citada em nenhuma das respostas. Por mais que Isabel não tenha lutado com armas para se salvar, ela resistiu às investidas do bispo e encontrou forças para não se abater fisicamente e, desse modo, conseguir ficar junto do seu amado.

A questão "b" solicitava que o aluno observasse a realidade que o cerca e fizesse uma analogia do que é narrado no cordel com as situações diárias e as exemplificasse, bem como se posicionasse sobre elas. Ao provocarmos isso no aluno-leitor estaríamos em consonância com a posição de Jouve (2002, p. 128) ao afirmar que "a leitura, ao levar o leitor a integrar a visão do texto à sua própria visão, não é nada, portanto, uma atitude passiva". Estaríamos, assim, colocando em prática uma das principais características da leitura – a sua função social.

Pretendíamos fazer com que os discentes refletissem e questionassem como a obra literária pode se assemelhar à realidade, mas também queríamos que, a partir de reflexões sobre o texto, os educandos pudessem propor soluções a fim de conscientizar a eles mesmos e os colegas sobre essa prática machista, mas tão comum que é a ideia de posse sobre o sexo feminino. As respostas dadas por alguns educandos foram as seguintes:

> A7 - Sim, do modo como o homem quer fazer a mulher de posse. O problema tem que acabar, mas é difícil porque todo dia sai uma notícia sobre violência contra a mulher por conta dessa posse.
> A35 – Sim, muitos homens se apaixonam por mulheres e querem obrigar elas a viverem com eles. E, se caso elas se recusarem, eles podem até chegar a matá-las. Isso é muito triste, mas o Governo tem que fazer alguma coisa, porque a Lei Maria da Penha parece que não serve de nada. Talvez se aumentasse a pena daria um jeito neles. No caso da história, o único jeito foi a morte.
> A34 – Sim, querendo a moça a todo custo e fazendo ela infeliz. Mas eu estou vendo que tá é piorando. Tem que ter leis mais fortes.
> A29 – Sim, quando a pessoa começa a gostar de outra de modo tão possessivo que chega a fazer o mal. Esses homens precisam entender as mulheres não são propriedade deles.
> A26 – Sim, porque vários homens têm ciúmes e querem assassinar a mulher. O jeito é repetir que isso não pode acontecer até esses homens entenderem.
> A27 – Sim, por exemplo, se as mulheres quiserem namorar ou ficar com alguém, mas se tiver outra pessoa a fim dela e ela não quiser, essa pessoa fará de tudo para estarem juntos, inclusive partir para a ameaça. A televisão tem que fazer mais propagandas pra diminuir isso.

É interessante observarmos que os educandos têm a consciência de que a violência é um fator grave que deturpa a nossa sociedade. No entanto, as soluções para que essa prática amenize e, melhor ainda, tenha um fim são limitadas. Afinal, apenas propor leis mais fortes,

como fez o A34 poderia não solucionar o problema, já que a Lei Maria da Penha atende a diversos critérios para penalizar o agressor e mesmo assim os casos de agressão ao sexo feminino é intenso. Para que os alunos compreendessem melhor a gravidade desse problema, mostramos a eles dados apresentados pelo Ministério dos Direitos Humanos a partir de dados armazenados do Ligue 180 – Central de Atendimento à Mulher, entre os meses de janeiro e julho de 2018.

> De janeiro a julho de 2018, o Ligue 180 registrou 27 feminicídios, 51 homicídios, 547 tentativas de feminicídios e 118 tentativas de homicídios. No mesmo período, os relatos de violência chegaram a 79.661, sendo os maiores números referentes à violência física (37.396) e violência psicológica (26.527).
> Entre os relatos de violência, 63.116 foram classificados como violência doméstica. Os dados abrangem cárcere privado, esporte sem assédio, homicídio, tráfico de pessoas, tráfico internacional de pessoas, tráfico interno de pessoas e as violências física, moral, obstétrica, patrimonial, psicológica e sexual. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, *on-line*)

Optamos por mostrar esses números para que os alunos entendessem a extensão do problema. Embora no Brasil haja políticas públicas voltadas para acabar com o problema, há muito a ser feito e combatido. Vale destacarmos que não discutimos os dados a priori, apenas apresentamos como forma de subsidiar os discentes nas reflexões que seriam feitas ao longo da execução do questionário.

Para ampliarmos a discussão, apresentamos o que Saffioti discute em relação às ações corretivas ao afirmar que elas podem não alcançar o mesmo objetivo que outras capazes de fazer com que o agressor entenda o ato como algo intransigente. Para isso, a autora cita que

> Em pelo menos duas cidades do Brasil – Rio de Janeiro (RJ) e São Gonçalo – fizeram-se acordos com juízes, tendo estes alterado suas sentenças em direção ao ensinamento dos homens violentos, obrigando-os seja a frequentar grupos de reflexão supervisionados por equipes multidisciplinares de profissionais feministas homens (RJ), seja a prestar serviços em associações destinadas ao encaminhamento de mulheres vítimas para órgãos do Estado ou ONGs, capazes de auxiliá-las. Penas alternativas como estas, de caráter pedagógico, podem oferecer uma expectativa de mudança das relações de gênero. Noos, ONG situada na cidade do Rio de Janeiro, desenvolve trabalho bastante interessante com agressores, discutindo suas condutas violentas em relação a suas companheiras. Seu sucesso tem sido enorme, uma vez que o "índice de recaída" (homens que voltam a perpetrar violências) é irrelevante. (SAFFIOTI, 2001, p. 122-123)

A solução proposta pelo A26, ao afirmar que é preciso utilizar da repetição para que os agressores entendam, molda-se do que dita Saffioti (2001), já que ela propõe uma conscientização por meio do diálogo e da discussão a respeito do comportamento em relação a essa prática.

Quanto à resposta do A35, percebemos que também houve a preocupação em tornar a pena mais severa. Ademais, o aluno ainda fez uma comparação com a narrativa lida, dando a entender que uma possível solução para o problema da violência seria a morte aos acusados de praticá-la, pois no cordel o bispo que persegue Isabel é morto por Navarro ao final do enredo.

A resposta do A7 nos transmitiu certa desesperança, como se o aluno não acreditasse que seja possível a erradicação da violência contra a mulher, já que os noticiários não cessam de exibir notícias sobre o referido problema. Mesmo assim, ele enfatiza sobre a necessidade de acabar com tal prática, ou seja, o educando sabe que há um problema a ser resolvido, mas não sabe como isso deve ser feito, apesar de todas as políticas públicas voltadas para tal fim. A descrença do A7 pode ter se intensificado, inclusive, depois de termos feito a leitura dos dados do Ministério dos Direitos Humanos, já que mesmo que as estratégias propostas pelo Ligue 180 relacionadas às denúncias, à orientação, ao encaminhamento e ao amparo à mulher, violência contra a mulher persiste nas diversas classes sociais.

Os participantes 29 e 26, apesar de terem sido breves nas respostas, também compreenderam que é necessário fazer algo para que haja mudança e citaram o ciúme como causador desse mal. Destacamos também o termo “propriedade”, usado pelo A29, ao se referir à possessão do homem em relação à mulher. A partir da escolha desse vocabulário, notamos o entendimento do aluno quanto a essas práticas, já que elas objetificam a figura feminina e intensificam o problema.

Quanto à resposta do A27, verificamos que o aluno citou um exemplo semelhante ao que lemos na narrativa sobre um indivíduo estar prometido a outra pessoa e uma terceira figura aparecer para acabar com o relacionamento. Além de exemplificar, o educando destacou como solução as propagandas veiculadas nos meios de comunicação como modo de amenizar tais problemas. Isso demonstra a preocupação do discente em se propagar e informar ao maior número de indivíduos sobre as formas de conscientização para se acabar com a violência contra a mulher.

A reflexão proposta no questionário, em especial a questão “c”, dialoga com a afirmação de Cosson (2017, p. 74) sobre as leituras do contexto, classificado pelo autor em três modos: contexto-autor, contexto-leitor e contexto-intertexto. Este último, de acordo com o estudioso, “objetiva ler a obra como um documento, isto é, a obra é um meio para se conhecer ou discutir questões da sociedade ou de algum saber específico que ela encena”. Percebemos que a questão se firma no que era solicitado ao grupo, pois pedíamos que o aluno observasse o desinteresse de Isabel pelo bispo e as consequências enfrentadas por ela não corresponder a esse sentimento. Outrossim, o discente deveria identificar como essas ações praticadas pelo

anti-herói poderiam ser consideradas machistas. A partir disso, a turma poderia refletir sobre algumas práticas semelhantes na sociedade que desencadeiam em atos violentos.

Algumas respostas foram apresentadas a seguir com a intenção de serem discutidas logo a diante:

> A10 – Mandar cartas e sempre querer que ela fosse dele. Pode ser considerada machista porque ele vê ela como algo dele, que não pode ter liberdade de escolha com quem quer ficar.
> A27 – O bispo dizia que se Isabel não fosse dele, de ninguém mais seria, isso é machismo, porque ele acha que o homem sempre tem que mandar na mulher, mas não é assim, todos têm que ser livres.
> A13 – Quando o bispo viu ela, ficou apaixonado e mandava carta, mas ela devolvia. Ele tinha uma obsessão por ela.
> A32 – Mandava cartas e se ela devolvesse, mandava novamente, o bispo não dava a Isabel o direito e o respeito que ela merecia.
> A35 – Sim. Ela não queria ficar com ele, por isso transformou ela num falcão.

Percebemos que os discentes foram diretos nas respostas e observaram como o bispo agia em relação à Isabel simplesmente por querer tê-la para si. O A10, por exemplo, entende que a moça não tem opção e, consequentemente, fica sem saída sobre como agir para não ser uma vítima. O mesmo participante responde a ação de mandar cartas, além do A13 e do A32 que também justificam com a mesma resposta, como aquela que demonstra a intransigência maior do bispo em não aceitar o silêncio ou a palavra "não" como resposta.

O A27 é categórico ao parafrasear uma afirmação do bispo, o que implica na observação minuciosa da personagem e nas informações fornecidas pelo texto, além do contexto, para dar maior amplitude à discussão. A propósito sobre o contexto da obra, entendemos que o educando confirmou a afirmação de Cosson (2010, p. 62) quando destaca que "todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser depreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado". Ao pontuar que agir de forma machista como o bispo fez implica em mandar no sexo feminino, privando essa classe de ter liberdade, o aluno explora o contexto de modo significativo e amplia as informações explícitas da obra, bem como analisa os comportamentos humanos do mundo no qual ele está inserido.

Quanto à resposta do A35, percebemos que o educando destaca a metamorfose como um modo de repressão para a personagem. Implicitamente, ele destaca isso como uma penalidade sofrida por Isabel, já que ela optou por não querê-lo. Com essa resposta, concluímos que o discente relacionou a explicação dada ainda no início das oficinas sobre o motivo da transformação como forma de punição aos envolvidos.

Para finalizar o estudo do cordel *Navarro e Isabel ou o Feitiço de Áquila*, pedimos aos alunos para elaborarem uma linha do tempo que resumisse toda a obra. Ao solicitarmos isso, identificaríamos se os alunos compreenderam que a estrutura do cordel, por vezes, constrói-se por meio de uma narração. Ademais, a atividade retomaria, por meio de uma síntese, todo o cordel, bem como suas principais partes e os pontos mais importantes abordados ao longo de toda a discussão.

> A27 – Isabel vai morar em Áquila; O bispo se apaixona por ela, e fica obcecado; O bispo cheio de raiva transforma os dois em animais; Navarro e Isabel se apaixonam, mas são descobertos; O casal forma um plano e eles conseguem se livrar da maldição;
> A33 – Começo: Izabel era a menina mais linda, por onde ela passava encantava a moçada com sua beleza radiante; Meio: Um dia os pais dela morreu (*sic*) e ela foi morar com sua prima e quando ela chegou todo se encantou com a beleza dela, mas realmente Izabel causava briga por sua beleza. Fim: Um dia Bel se transformou em ave e um homem viu ela se transformando na ave. Que ele chegou a se transformar em um jumento e outro brigou com lobisomem por causa de Izabel.
> A23 – Isabel foi morar com sua prima após seu pai morrer. O padre mesmo sendo servidor de Deus se apaixona por ela. Começou a receber cartas do tal bispo, mas sempre devolvia. Ela e seu amado receberam um feitiço. Pelo amor do dono de seu coração, uma batalha venceu por ela.
> A10 – Começo: Era uma vez uma jovem que viajou para uma cidade e lá ela conquistava o amor de todos com o jeito de ser. Meio: Acabou conquistando uma pessoa ruim, o bispo, que queria ele, de qualquer jeito, mas a jovem já tinha um amor. O comandante dos soldados e um bravo guerreiro. Fim: O bispo faz um pacto e amaldiçoou os dois, mas depois um padre consegue arranjar um jeito de quebrar a maldição e o bispo morre.

Apesar de terem sido breves na construção do texto, a atividade atendeu em sua maioria à solicitação do enunciado, já que a atividade sugeria um resumo de todo o texto, no entanto essa produção seria realizada de outra forma, por meio da construção da linha do tempo proposta ao final da leitura. Ao analisarmos as respostas, o A27 foi conciso, no entanto, apresentou detalhes discutidos anteriormente tanto na atividade oral, como na escrita. Quanto à resposta do A33, percebemos um equívoco entre os cordéis, pois o discente inseriu cenas presentes em outras obras lidas anteriormente – *O asno de ouro* e *O couro do lobisomem*, além de não ter abordado todos os fatos narrados.

Seguindo a análise, daremos agora destaque ao que respondeu o A23, pois em poucas linhas, conseguiu abordar os pontos principais presentes na história. O discente retomou informações presentes nas perguntas respondidas no questionário – o envio da carta e a não obtenção da resposta. Desse modo, atendeu passo a passo ao que fora solicitado no enunciado. A resposta dada pelo A10 da mesma forma atendeu aos critérios exigidos, no entanto o aluno não destacou que os dois conseguiram ficar juntos, apenas enfatizando a morte do vilão da narrativa.

Ao final da atividade, pedimos que os alunos, de modo breve, opinassem a respeito da oficina. A maioria afirmou ter gostado do cordel porque, apesar de tratar de uma narrativa sobre um amor impossível também fez com que eles percebessem alguns problemas vivenciados na nossa sociedade. Além disso, eles destacaram que se tratou de uma obra "fácil de ser compreendida", mas "se a professora não tivesse orientado" quanto a ver a narrativa com olhar crítico, talvez eles não tivessem percebido as nuances que o texto apresentava.

6.2.6 Sequência básica IV – "O asno de ouro"

Para iniciarmos a oficina em que exploraríamos a obra *O asno de ouro*, optamos por apresentar aos alunos uma figura bíblica tão martirizada quanto Lúcio – protagonista do cordel trabalhado – José. Expomos a imagem a seguir da personagem e perguntamos se sabiam de quem se tratava.

Figura 23 – José, filho de Jacó, recebendo a túnica colorida que ganhou de seu pai.

Disponível em: <https://i1.wp.com/farm4.static.flickr.com/3106/2735880342_9092e6b5c5.jpg>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Os discentes logo expuseram sobre o que sabiam a respeito da cena retratada na imagem, tanto por ser um dos mais marcantes da história de José, como por fazer referência a um dos fatos que desencadeiam os problemas posteriores sofridos pelo personagem ao longo de muitos anos – o presente dado por Jacó, seu pai, a túnica colorida. Algumas afirmações lidas a seguir podem comprovar o que dissemos:

> A24 – Eu conheço essa história porque quando eu era pequeno ouvia muito na igreja. Eu nunca entendi porque José teve que sofrer tanto pra ser feliz. Se eu tivesse que passar por tudo isso que ele passou, não sei se aguentaria não. Eu fico pensando se vale a pena sofrer tanto pra conseguir alguma coisa, sabe?
> A11 – Eu sei que os irmãos de José foram muito cruéis com ele. Como pode maltratar o próprio irmão? Mas na bíblia tem cada história, né? São muito cansativas algumas.

É importante destacar que as duas obras são distintas, todavia há semelhança quanto ao sofrimento das duas personagens, por isso a nossa escolha teve esse direcionamento. José é vendido várias vezes como escravo, Lúcio, por sua vez, – quando toma a forma de um cavalo – foi oferecido várias vezes como recompensa. Nas opiniões expostas, percebemos que os alunos já encaminharam suas visões para mais à frente serem discutidas, tendo em vista que o protagonista do cordel sofre até o final da narrativa, todavia, diferente de Lúcio, não tem a mesma sorte na obra narrada, fato que debateremos posteriormente. Referente à opinião do A24, identificamos um espectador que, além de conhecer a respeito da personagem José, reflete sobre o sofrimento pelo qual ele passa e argumenta que não vale a pena experimentar tantas adversidades para conseguir ser feliz.

Ao prosseguirmos a análise, frisamos que o A11, além de observar todo o sofrimento do filho de Jacó, ainda dá indícios de que conhece histórias bíblicas ao afirmar que neste conjunto de livros há narrativas com diversos níveis de crueldade. Destacamos aqui os dois últimos períodos da fala do educando que têm um tom de resistência quanto a esse tipo de leituras. É bem verdade que, em alguns casos, o ato de ler pode nos causar inquietação, incômodo e até repulsa, já que "não é qualquer leitor que se entrega ao prazer do texto. Tampouco não é qualquer texto posto em circulação na cultura que cumpre a função de despertar nosso desejo a ponto de nos conduzir ao prazer de entrega à leitura" (FISCHER; SILVA, 2018, p. 14-15).

Já inteirados sobre o que, possivelmente, poderia tratar a obra em análise, partimos para a etapa seguinte. Para isso, iniciamos com a informação de que o cordel *O asno de ouro* – Stélio Torquato – trata-se de uma adaptação de um clássico da literatura universal, do autor Lucius Apuleius, "escrito no século II d.C. O tom moralista da obra deixa claro o sentido fabular e didático que o autor quis imprimir ao seu texto. Assim, as desventuras do homem transformado em burro se tornam um meio de aprendizagem dos leitores" (LIMA, 2017-a, p.45).

Ao apresentarmos as características mais gerais da obra, tínhamos a intenção de provocar a curiosidade no leitor e, assim, tornar a leitura mais agradável. Além disso, também enfatizamos na exposição que a obra completa é bastante extensa, com mais de 300 páginas de

narrativa. Na adaptação para o cordel, houve uma redução considerável, já que o texto se compõe de 43 páginas. Todavia, para este gênero, podemos dizer que a adaptação também pode ser considerada longa, se levarmos em consideração que os cordéis escolhidos para as oficinas tinham entre 8 a 32 páginas.

Mostramos a capa do cordel e analisamos graficamente o conjunto da obra – personagens que continham nela. Ao apresentarmos o título *O asno de ouro*, perguntamos aos discentes se eles lembravam de alguma obra da qual já haviam lido e que fizesse referência ao título do cordel. Um aluno afirmou que se lembrou de uma fábula, mas não recordava mais sobre o que ela falava, nem a lição de moral que trazia. Outro aluno indagou se a história se assemelhava à fábula – texto caracterizado por apresentar uma moral ao final da narrativa. Concordamos com a fala e dissemos que, em alguns aspectos, o texto se inseria nesse gênero, como na personificação da personagem. Aos poucos, íamos inserindo os alunos na leitura que seria realizada mais à frente.

Para expandir as informações sobre o autor da obra clássica, exibimos uma breve biografia de Lucius Apuleius, a partir dos estudos de Stélio Torquato Lima:

> Nasceu em Madura, colônia romana na África, em 125 d.C. Estudou em Cartago, Atenas e Roma, aprendendo latim e grego e dedicando-se aos estudos de Retórica e Jurisprudência. Estudou ainda Gemetria, Música e Filosofia, e se interessou bastante pelos ritos esotéricos. Casou-se com uma viúva rica, sendo acusado pelos parentes da mulher de ter recorrido à feitiçaria para conquistá-la. (LIMA, 2017-b, p. 44)

A apresentação dessas informações nos serviu para contextualizar a obra e torná-la mais abrangente para o aluno. Além disso, os alunos não leram a obra original, torná-la, portanto acessível para que houvesse compreensão do texto era um dos nossos intuitos. Ao concluirmos a exposição biográfica do autor, os alunos ficaram empolgados sobre o que ouviram a respeito de Lucius, principalmente a respeito de sua vida amorosa. Como já havíamos dito anteriormente aos educandos, a obra adaptada é de autoria de Stélio Torquato. A partir de uma biografia extraída da adaptação de *O médico e o monstro*, como se vê logo a diante, conversamos sobre contribuição do professor para o gênero em estudo, relembramos a conversa que tivemos quando ele palestrou aos alunos no início das oficinas e destacamos o privilégio de termos em nosso Estado um professor que preza por preservar e proliferar a cultura popular do nosso povo. Apesar da obra *O Asno de Ouro* não fazer parte da nossa cultura, o suporte em que viria este texto, bem como o gênero trabalhado estariam em consonância com a proposta da pesquisa. Além disso, um dos motivos da adaptação é de facilitar a leitura e torná-la acessível à população a fim de que, posteriormente, eles possam se interessar pela leitura da obra original.

> Stélio Torquato Lima nasceu em Fortaleza, em 8 de outubro de 1966. É doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB – e professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Ceará – UFC, onde também coordena o Grupo de Estudos Literatura Popular (GELP). Entre outras obras para o cordel, publicou: *Obras Primas em Cordel* (versão de 12 obras da literatura universal para o cordel); *Iracema*, (Adaptação do romance de José de Alencar); *Lógikka, a Bruxinha Verde* (Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel, organizado pelo Ministério da Cultura); *O Pastorzinho de Nuvens* (1º lugar Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, da Secretaria de Educação do Ceará), *Shakespeare em cordel* (reunião de 11 peças do bardo inglês para o cordel, publicada em 2013) e *Cordel do Pequeno Príncipe* (publicado em 2016). (LIMA, 2017-a, p. 15)

Listamos ainda outras adaptações feitas por Stélio Torquato, expomos a obra em sala e sugerimos outras leituras do mesmo autor, já que, a cada oficina realizada, variados cordéis eram expostos na sala para apreciação.

Depois de apreciarmos algumas informações sobre o autor, partirmos para a terceira etapa da sequência básica. Devido à extensão do cordel, tivemos que dividir este momento em partes, verificando alguns momentos considerados importantes e, novamente, usufruímos da leitura oralizada a fim de tornarmos o momento mais agradável possível.

A narração é bem dinâmica e, a partir da página 14, uma das personagens começa a contar a história de Psiquê para tentar acalmar a jovem sequestrada por ladrões que haviam roubado a fortuna de Milón – o avarento que hospedou Lúcio em sua casa (ele havia ido para lá a fim de fazer grandes negócios). Neste momento, demos uma pausa na leitura e exibimos aos alunos a história de Psiquê em vídeo exibido no link a seguir[18].

É importante observarmos que os detalhes que não foram contados nos versos são completados no vídeo e, assim, conseguimos fazer com que os discentes ampliassem o seu repertório de leitura, por meio de outro gênero que não fosse o cordel. É bem verdade que poderíamos ter apresentado aos educandos um texto em prosa sobre a história de Psiquê, no entanto, pretendíamos oferecer outra possibilidade de leitura aos espectadores como forma de deixar o momento agradável até o final.

Cosson, ao discorrer sobre leitura formativa, afirma que:

> O conhecimento das várias formas de composição dos textos e de vários textos permite que o leitor se movimente entre eles e construa um repertório que lhe servirá de parâmetro para as próximas leituras. Toda leitura possui um grau inerente de progressividade que vem da incorporação da presente leitura à história do leitor, pois 'ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no

[18] O acesso ao vídeo, por meio do link https://www.youtube.com/watch?v=uNEoZQ_KH6Y, foi realizado no momento em que a oficina foi elaborada – em 15 de agosto de 2018. No entanto, ao tentarmos acessá-lo para colocar neste trabalho, percebemos que estava indisponível. Enfatizamos também que procuramos o mesmo vídeo e o encontramos em outro link, no caso o que foi disponibilizado aqui, por isso a data do acesso colocada na legenda é recente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uNEoZQ_KH6Y>. Acesso em 07 jul. 2019.

> que o leitor leu antes' (Manguel, 1997:33). O leitor que restringe a sua experiência de leitura a apenas um único tipo de texto, ainda que o faça extensivamente, termina por empobrecer seu repertório e limitar a sua competência de leitor. Naturalmente, a ênfase na leitura de textos diversos não impede que se tenha um gênero ou temática favorita. Ao contrário, o leitor competente é justamente aquele que, por conhecer a variedade de textos, tem preferências de ordem temática ou estilística, assim como sabe identificar aquele texto que mais lhe convém para ler em diferentes situações. (COSSON, 2017, p. 46)

Ao propormos esta outra forma de texto, entraríamos em consonância com a abordagem de Cosson, já que leríamos o que é narrado no cordel, no entanto, em um formato de narrativa de vídeo, podendo possibilitar inclusive, o interesse posterior por outras leituras.

Ao término do vídeo, os alunos estavam encantados com a história de Psiquê. Logo, indagamos se já a conheciam e alguns afirmaram que sabiam de quem se tratava, mas nunca haviam parado para "ler de verdade". Sugerimos para leitura em casa o poema *Eros e Psiquê*, de Fernando Pessoa com intuito de ampliar o repertório dos educandos. Em seguida, prosseguimos então para a continuação da leitura do cordel. Como a discussão se prolongou, tivemos que continuar na aula do dia seguinte. Neste dia já iniciamos com o momento da interpretação.

Para discutirmos variadas questões presentes no cordel, em uma atividade, elaboramos o quadro 3 mostrado aos alunos com as cores preenchidas apenas da primeira coluna, já que o restante dos itens seria respondido por eles, relacionando a primeira coluna com a segunda:

Com o referido exercício, poderíamos pôr em prática o que afirma Koch (2006, p. 21) sobre "pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto" ao "considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro". A partir das informações fornecidas pela leitura do texto e com base nas suas experiências de mundo, poderíamos proporcionar um momento de grande valia para os discentes, tendo em vista que, de acordo com Jouve (2002, p. 123) "o texto age sobre o leitor". Proporcionaríamos, assim, a troca de experiências, além de constatar que as visões dos interlocutores podem variar de acordo com o sentimento que a leitura provoca, com as sensações que ela gera, entre outros motivos.

A seguir, expomos o quadro com o respectivo gabarito para a maior compreensão.

Quadro 3 – Características abordadas na obra *O Asno de Ouro* com as respostas

1	Persistência de Apuleio	a)	Os ladrões punem o animal a ponto de quererem jogá-lo de um precipício sem se preocupar com as consequências sofridas por ele.
2	A maldade humana	b)	Lúcio é tratado como um burro de carga, e os exploradores não se preocupam com as consequências sofridas pelo animal.
3	A curiosidade e a ganância em sempre querer mais do que já se tem	c)	Uma jovem bela que foi raptada e colocada em uma espécie de cativeiro.
4	A magia (metamorfose) vista como algo natural.	d)	Lúcio passa a viver a serviço da deusa depois que foi libertado por ela.
5	O sofrimento dos animais e o trabalho escravo.	e)	Crítica à sociedade da época: Lúcio em forma de animal arma estratégias para que descubram traições praticadas pelas personagens.
6	A ligação da história de Psiquê com a moça que ouve a narrativa contada pela mãe dos ladrões.	f)	Lúcio anseia fechar negócios e viaja. Além disso, fica encantado quando descobre que pode se transformar.
7	Humor com requintes de crítica	g)	Lúcio sofre para almejar a vitória, mas não desiste de consegui-la.
8	A recompensa depois do sofrimento/A mudança da personagem	h)	Lúcio se depara com Panfília fazendo magias e fica maravilhado quando a ver sendo transformada em coruja.

Fonte: elaborado pela autora

Ressaltamos que essa atividade teve maior duração de tempo por dois motivos: precisávamos dar um tempo hábil para que os discentes discutissem e associassem as questões entre os colegas. Além disso, apesar de terem a tecnologia a favor deles, poucos lidavam com as técnicas do editor de texto que foi utilizado; a maioria afirmou que utilizava a internet apenas para explorar as diversas redes sociais a que tinham acesso. Assim, tivemos que orientar cada aluno que preenchia os espaços em branco para que o momento fosse concluído com êxito. As respostas foram as seguintes:

Quadro 4 – Respostas da equipe 1

1	Persistência de Apuleio	a)	Os ladrões punem o animal a ponto de quererem jogá-lo de um precipício sem se preocupar com as consequências sofridas por ele.
2	A maldade humana	b)	Lúcio é tratado como um burro de carga, e os exploradores não se preocupam com as consequências sofridas pelo animal.
3	A curiosidade e a ganância em sempre querer mais do que já se tem	c)	Uma jovem bela que foi raptada e colocada em uma espécie de cativeiro.
4	A magia (metamorfose) vista como algo natural.	d)	Lúcio passa a viver a serviço da deusa depois que foi libertado por ela.
5	O sofrimento dos animais e o trabalho escravo	e)	Crítica à sociedade da época: Lúcio em forma de animal arma estratégias para que descubram traições praticadas pelas personagens.
6	A ligação da história de Psiquê com a moça que ouve a narrativa contada pela mãe dos ladrões	f)	Lúcio anseia fechar negócios e viaja. Além disso, fica encantado quando descobre que pode se transformar.
7	Humor com requintes de crítica	g)	Lúcio sofre para almejar a vitória, mas não desiste de consegui-la.
8	A recompensa depois do sofrimento/A mudança da personagem	h)	Lúcio se depara com Panfília fazendo magias e fica maravilhado quando a ver sendo transformada em coruja.

Fonte: elaborado pelos alunos com o auxílio tecnológico da autora

O grupo 1 divergiu nas respostas 2 e 5, pois relacionaram com o item b) e a), respectivamente. De acordo com o gabarito, a resposta mais possível seria 2-a) e 5-b). Entendemos que apesar dessa divergência, a possibilidade da marcação 2-b) era possível, pois também pode ser considerado maldade humana tratar um animal da forma tão cruel como os exploradores praticaram repetidas vezes ao longo do texto. Expomos essa possibilidade aos discentes para que eles, ao analisarem um enunciado, observassem a questão por completo, atentando-se para os detalhes oferecidos ao leitor. No quadro 5, todavia percebemos que no item a) não há indícios de exploração relacionado ao trabalho escravo. Devemos considerar que nesta relação os educandos apenas se detiveram à primeira informação dada sobre os ladrões penitenciarem o animal por este não se encaixar nos padrões exigidos pelo bando.

Quadro 5 – Respostas da equipe 2

1	Persistência de Apuleio	a)	Os ladrões punem o animal a ponto de quererem jogá-lo de um precipício sem se preocupar com as consequências sofridas por ele.
2	A maldade humana	b)	Lúcio é tratado como um burro de carga, e os exploradores não se preocupam com as consequências sofridas pelo animal.
3	A curiosidade e a ganância em sempre querer mais do que já se tem	c)	Uma jovem bela que foi raptada e colocada em uma espécie de cativeiro.
4	A magia (metamorfose) vista como algo natural.	d)	Lúcio passa a viver a serviço da deusa depois que foi libertado por ela.
5	O sofrimento dos animais e o trabalho escravo	e)	Crítica à sociedade da época: Lúcio em forma de animal arma estratégias para que descubram traições praticadas pelas personagens.
6	A ligação da história de Psiquê com a moça que ouve a narrativa contada pela mãe dos ladrões	f)	Lúcio anseia fechar negócios e viaja. Além disso, fica encantado quando descobre que pode se transformar.
7	Humor com requintes de crítica	g)	Lúcio sofre para almejar a vitória, mas não desiste de consegui-la.
8	A recompensa depois do sofrimento/A mudança da personagem	h)	Lúcio se depara com Panfília fazendo magias e fica maravilhado quando a ver sendo transformada em coruja.

Fonte: elaborado pelos alunos com o auxílio tecnológico da autora

As respostas divergentes da equipe 2 foram as seguintes: 1-d) e 8-g), e os itens mais prováveis de se fazer relação seriam 1-g) e 8-d). Destacamos que não é possível ver trechos sobre a mudança sofrida pela personagem no item g. Há apenas a informação de que o protagonista sofre até o final da narrativa, todavia, mesmo cansado, continua a batalha de voltar à forma humana. Notamos na passagem que não é citada a recompensa alcançada por ele. Novamente percebemos que os educandos apenas fizeram uma leitura superficial do item, sem observar os pormenores que lhes eram apresentados, haja vista que o item “g” faz referência de modo mais abrangente sobre a persistência de Lúcio. Além disso, quanto à persistência notada na protagonista, não vemos isso descrito no item d). Ao marcá-lo, o estudante apenas preencheu o espaço porque não tinha mais opção e como já havia preenchido todos os outros espaços, resolveu não mais analisar se tinha se equivocado em outras opções.

Quadro 6 – Respostas da equipe 3

1	Persistência de Apuleio	a)	Os ladrões punem o animal a ponto de quererem jogá-lo de um precipício sem se preocupar com as consequências sofridas por ele.
2	A maldade humana	b)	Lúcio é tratado como um burro de carga, e os exploradores não se preocupam com as consequências sofridas pelo animal.
3	A curiosidade e a ganância em sempre querer mais do que já se tem.	c)	Uma jovem bela que foi raptada e colocada em uma espécie de cativeiro.
4	A magia (metamorfose) vista como algo natural.	d)	Lúcio passa a viver a serviço da deusa depois que foi libertado por ela.
5	O sofrimento dos animais e o trabalho escravo	e)	Crítica à sociedade da época: Lúcio em forma de animal arma estratégias para que descubram traições praticadas pelas personagens.
6	A ligação da história de Psiquê com a moça que ouve a narrativa contada pela mãe dos ladrões.	f)	Lúcio anseia fechar negócios e viaja. Além disso, fica encantado quando descobre que pode se transformar.
7	Humor com requintes de crítica	g)	Lúcio sofre para almejar a vitória, mas não desiste de consegui-la.
8	A recompensa depois do sofrimento/A mudança da personagem	h)	Lúcio se depara com Panfília fazendo magias e fica maravilhado quando a ver sendo transformada em coruja.

Fonte: elaborado pelos alunos com o auxílio tecnológico da autora

A equipe 3 relacionou a questão 4 com a letra f) e a 3 com o item h). As respostas mais prováveis seriam 4/h) e 3/f). Ao pedirmos na questão que os alunos identificassem a magia – objeto de interesse de Lúcio – como uma prática natural usufruída por ele, retornaríamos à discussão sobre o maravilhoso, sem fazer referência às definições teóricas. Além disso, reforçaríamos o estudo para que posteriormente os discentes pudessem identificar o fenômeno em outras obras lidas por eles. O item f) faz referência à transformação, todavia, no primeiro período há uma informação que não tem relação direta com a naturalidade da magia desejada pela personagem. O grupo se atentou apenas para a informação referente ao encantamento por saber que poderia se transformar.

Ao relacionar a questão 3 com o item h), há um equívoco, pois a afirmação cita apenas a curiosidade de Lúcio quando se depara com Panfília praticando magias, sem citar a ganância, elemento citado implicitamente na letra f). Notamos que o grupo não se ateve especificamente aos elementos relacionados à magia citados em todo o período.

Quadro 7 – Respostas da equipe 4

1	Persistência de Apuleio.	a)	Os ladrões punem o animal a ponto de quererem jogá-lo de um precipício sem se preocupar com as consequências sofridas por ele.
2	A maldade humana.	b)	Lúcio é tratado como um burro de carga, e os exploradores não se preocupam com as consequências sofridas pelo animal.
3	A curiosidade e a ganância em sempre querer mais do que já se tem.	c)	Uma jovem bela que foi raptada e colocada em uma espécie de cativeiro.
4	A magia (metamorfose) vista como algo natural.	d)	Lúcio passa a viver a serviço da deusa depois que foi libertado por ela.
5	O sofrimento dos animais e o trabalho escravo.	e)	Crítica à sociedade da época: Lúcio em forma de animal arma estratégias para que descubram traições praticadas pelas personagens.
6	A ligação da história de Psiquê com a moça que ouve a narrativa contada pela mãe dos ladrões.	f)	Lúcio anseia fechar negócios e viaja. Além disso, fica encantado quando descobre que pode se transformar.
7	Humor com requintes de crítica.	g)	Lúcio sofre para almejar a vitória, mas não desiste de consegui-la.
8	A recompensa depois do sofrimento/A mudança da personagem.	h)	Lúcio se depara com Panfília fazendo magias e fica maravilhado quando a ver sendo transformada em coruja.

Fonte: elaborado pelos alunos com o auxílio tecnológico da autora

O último grupo relacionou, de acordo com o esperado, as duas colunas. Havíamos pedido previamente que os alunos não modificassem as respostas, mesmo que tivéssemos discutido de modo colaborativo cada uma das informações contidas no quadro. Os integrantes nos garantiram que não houve mudanças em relação ao gabarito oficial. Apesar de nenhuma equipe ter se equivocado nas questões 6 e 7, tivemos a preocupação de discuti-las para que a interpretação fosse realizada de modo completo.

Seria bem improvável que os alunos errassem a marcação referente à 6ª questão, pois além de assistirmos ao vídeo sobre o mito, também lemos o trecho do cordel que fazia referência à narrativa e, por fim, ainda discutimos o enredo, ligando as ações sofridas pela personagem raptada à Psiquê. Ao comentarmos com os discentes sobre a questão 7, eles afirmaram que não tiveram dúvida quanto ao item e) como a provável resposta, pois o termo "crítica" estava presente tanto numa coluna como na outra. Além disso, eles chamaram atenção para um fator interessante:

> A25 – Tia, a gente marcou esse item porque teve um dia que a senhora disse que o humor às vezes vem no texto para criticar mesmo, não é só para fazer a gente rir, até por que têm textos que dizem que são de humor, mas eu não consigo rir de jeito nenhum. O cordel que a gente leu agora é cheio de crítica a várias coisas como a gente discutiu agora.

Com essa relação da fala do A25, percebemos quanto os alunos cresciam na discussão desde a primeira obra trabalhada até agora e faziam relações pertinentes ao momento de leitura. A observação entra em conformidade com o discurso de Cosson (2017, p. 50) ao afirmar que "a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito". Ao identificar que havia requintes de humor no cordel e relacionar que esse humor traz tons críticos ao texto, as relações estabelecidas entre texto e leitor foram exitosas.

A atividade de extrapolação foi direcionada a partir do seguinte enunciado: imagine que você precise dar sua opinião ao autor do cordel – Stélio Torquato – sobre a narrativa lida. Para isso, produzirá três estrofes, que deverão ser enviadas pelo *Messenger – Facebook*, expondo sua visão sobre a obra, para o cordelista com um texto que se assemelhe às características do gênero cordel e deverá seguir as seguintes dicas: crie pelo menos duas estrofes de sete versos; rime o 2º, o 4º e o 7º versos, bem como o 5º e o 6º; crie versos com sete sílabas poéticas.

Essa foi uma atividade orientada em sala e sugerida que fosse realizada em casa devido ao tempo estimado para a oficina. Não tivemos a adesão máxima dos alunos como desejávamos, tendo em vista que apenas 5 alunos nos entregaram a produção sugerida. Nem todos atenderam ao que pedíamos no enunciado, por isso o texto passou por reformulações. Estas foram realizadas após a leitura e a correção feita por nós. No contraturno, pedimos que os autores das estrofes fossem ao laboratório de informática para reproduzirem e editarem o texto e nos entregassem na aula seguinte. Sugerimos um endereço eletrônico[19] caso os educandos sentissem dificuldade em combinar os termos finais dos versos.

Nessa atividade, o maior entrave dos alunos foi quanto à metrificação do poema, apesar de que já havíamos explicado na oficina de introdução. Para não deixar nenhuma dúvida, indicamos um site[20] que faz verificação da contagem de sílabas poéticas e orientamos que a consulta endereço fosse realizada apenas depois da criação da estrofe. Ao final, tivemos um resultado deveras surpreendente, como se vê a seguir, pois os alunos que não produziram ficaram admirados com a produção dos colegas. Alguns se limitaram a falar sobre a obra em si, outros elogiaram a adaptação de Stélio Torquato e agradeceram pela oportunidade de ler o cordel. Essa atividade foi bastante difícil, mas o produto final compensou todo o árduo processo.

---

[19] Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/rimas/>. Acesso em: 20 set. 2018.
[20] Disponível em: <https://www.separarensilabas.com>. Acesso em: 20 set. 2018.

Quadro 8 – Cordéis produzidos pelos A13 e A10

Cordel produzido por A13	Cordel produzido por A10
Essa leitura que eu fiz Sobre esse tal asno de ouro Foi bastante interessante Um literário tesouro De forma bem engraçada Vem falar sobre uma caçada Inda do tempo vindouro. Esse cordel é bem longo Nos conta uma história bacana E quem saberia essa arte? Nem que eu fosse americana O Stélio é boa gente E também é paciente Fez feliz minha semana.	Não sei muito bem rimar Mas ao menos vou tentar Dar minha opinião Pra escrever e lhe mostrar Que igual a um tesouro Também ela, O Asno de Ouro, Tem muito a nos ensinar. Com certo medo, eu lhe digo Essa adaptação moral Só mostra rimas reais Tudo contra um animal E com muito entendimento Só nos mostra o sofrimento E um efeito desse mal No final, eu que lhe digo Obrigado pelo cordel Pois foi muito bem criado E conta fato cruel Inda outras coisas ruins Muitas maldades e afins Com um texto bem fiel.

Fonte: coletânea de atividades dos alunos

Quadro 9 – Cordéis produzidos pelos A32, A3 e A27

Cordel produzido por A32	Cordel produzido por A3	Cordel produzido por A27
Oi, como você está Pois hoje vim lhe contar A pequena opinião Por obra espetacular Que nos encanta de ler Nos dando muito prazer E capaz de ensinar. Nunca li cordel tão longo Capaz de me interessar E com uma história e outra Cheguei a me apaixonar Por esse texto tão lindo E não fiquei repelindo E é bom de encantar. Cada estrofe para mim, Tem um valor sem tamanho Cada parte era importante Por mais que pareça estranho A magia me deixou Tal qual o Lúcio ficou Oh feitiço sem tamanho!	Isto que eu vou lhe contar Para mim, é algo novo Que aprendi e vou falar Sobre o cordel do Torquato É um cordel interessante E também emocionante Capaz de fazer pensar. Aqui quem vence é o bem E a maldade é laçada Só que tem um problema Pra seguir tal caminhada Tem a raiva e a lealdade Tudo mal da atualidade Ah! história bem contada.	A obra O Asno de ouro Com certeza foi criada Com muito amor e carinho E é por muitos respeitada Tem um deles que é Stélio Professor que é muito sábio Fez tal obra adaptada. Nossos olhos foram abertos Por obra que tem a falar De animais que muito sofrem E vivem a apanhar Por donos sem coração Que suas raivas irão Nos animais descontar. Por isso eu digo uma coisa Com essa obra milenar Dá muito bem pra refletir E também a se pensar Ainda bem que tive sorte Da professora com seu dote Grande cordel nos mostrar. Gracias a Stélio Torquato Por essa obra querida Mesmo com todos problemas Jamais será esquecida Nunca deixe de criar Obras para agraciar Pois serão bem aplaudidas.

Fonte: coletânea de atividades dos alunos

Apesar dessa oficina ter se prologando devido à extensão do cordel, ficamos muito felizes por ter proporcionado aos discentes a leitura de uma obra tão rica e instigante. Além disso, ao propormos a criação de versos aos moldes do cordel direcionados a um leitor específico – o autor do cordel – propiciamos a interação desses interlocutores e tornamos a atividade bem mais leve. De acordo com Pinheiro e Marinho (2012, p. 141) "é sempre bom lembrar que as atividades de criação em sala de aula devem ter caráter lúdico, favorecendo a livre expressão do aluno e jamais serem usadas de modo obrigatório ou para fins avaliativos". Ao possibilitarmos a produção de estrofes com tons poéticos, o nosso intuito foi justamente proporcionar um momento final que os fizessem refletir sobre o que haviam discutido ao longo da oficina. Por fim, encerramos a análise da referida oficina com a resposta em formato de poesia do professor e cordelista Stélio Torquato às produções dos educandos.

Quadro 10 – Resposta em forma de cordel[21]

I – PARA T. B.: Que lindos versos, XXXná. Fiquei bastante feliz Por você ter adorado A adaptação que fiz. Há tempos, li a história; Não me saiu da memória. Adaptá-la então quis. Apesar de muito antiga, A história alegra ainda O leitor dos nossos dias, Que tem na angústia infinda De Lúcio, em burro virado, Um causo muito engraçado, Em linguagem muito linda. Um abraço, XXXná, Do fundo do coração. Continue a escrever, Pois eu vi dom de montão Nesse seu texto bonito Que para mim foi escrito, Enchendo-me de emoção.	II – PARA M. E. Que bom, XXXia XXXXXda, Que adorou a minha obra. Embora muito engraçada, Ela traz lições de sobra Para os dias atuais, Em que se agridem animais, Seja gato, cão ou cobra. E embora os seus versinhos Precisem de correção (Não rimam "Stélio" e "Sábio" "Sorte" e "Dote" também não), Siga com perseverança, Pois só treinando se alcança A sonhada perfeição. Despeço-me de você Dizendo "Muito obrigado!" Por ter, com tanta ternura, Minha obra apreciado. Fiz, de fato, com carinho A história do burrinho Em que Lúcio é transformado.	III – PARA C. J. XXXos XXXXXas, valeu Por palavras tão bacanas. Na adaptação da obra, Feita em quatro semanas, Revivi, com emoção, De Lúcio a grande aflição Em cenas tão desumanas. Sobre a primeira estrofe, Permita-me destacar O segundo e quarto verso Estão fora de lugar: Torne o segundo o primeiro. O quarto, vira terceiro, E correto irá ficar. Um abraço, meu amigo. E siga com a poesia. A correção do cordel Exige que dia a dia Você pratique a escrita, Pra obra ficar bonita E beleza em demasia.
IV – PARA F. O. Sou eu, XXXXXXco XXXXXdo, Que lhe diz "Muito obrigado!", Pois a sua poesia Enche-me de muito agrado. Fiz a obra com amor, Para que o meu leitor Ame o texto adaptado. Minhas adaptações Tem um alvo crucial: Quero levar as pessoas À obra original. Meus versos e minhas rimas Faço para as obras-primas Ler o meu leitor leal. Um abraço, meu amigo. E "Obrigado!" outra vez. Fiquei bastante feliz Pelo texto que me fez. E continue treinando, Para ir aprimorando Dia a dia, mês a mês.	V – PARA G. L. Meu coração, XXXXXXle, Com alegria, se anima Ao ler sua bela carta Escrita com boa rima Sobre obra de renome. Temos igual sobrenome, Porque eu também sou Lima. Minha "prima", realmente, A paciência é um dom. Porém, *O asno de ouro*, Por ter engraçado tom, Eu traduzi com prazer. Que bom que gostou de ler. Ouvir isso é muito bom!	

Fonte: produção de Stélio Torquato enviado via aplicativo de mensagens

[21] Retiramos os nomes dos alunos para preservação das respectivas imagens.

Os alunos ficaram muito empolgados quando mostramos a eles a resposta do professor. Disseram ainda que guardariam com todo carinho, mas antes mostrariam para os familiares, pois estavam se sentido importantes depois do que leram. Isso nos prova mais uma vez que a leitura deve ser realizada, a fim de ser útil para o educando, além de precisar fazer sentido e, consequentemente, construir significados reais.

6.2.7 Sequência básica V – "O couro do lobisomem"

A oficina 5 se iniciou com a exibição de uma miniatura de garrafa, elaborada por nós e, para criá-la, seguimos instruções em um tutorial[22] disponibilizado na internet. A escolha desse objeto como parte do nosso primeiro momento da oficina – a motivação – se deu porque na narrativa apreciada há um trecho em que o ancião é desafiado pelo coronel ao afirmar que só daria as condições básicas ao povo, como saúde e educação, se o velho trouxesse ao tirano "o couro do lobisomem/que corre de madrugada" (SENNA, 2017, p. 04). Por mais que Manuel Clemente não tivesse ideia de como alcançaria a exigência do malvado, ele aceita a proposta e começa a vagar sem rumo a fim de encontrar uma solução. Nas estrofes a seguir podemos constatar isso com a leitura

Na tarde do quarto dia
Ele estava em um deserto
Com areias que voavam
No sopro de um vento esperto.
Em meio à sede e cansaço,
Pensou ele: "Cada passo
Vai traçando um rumo incerto".

O vento para de vez
E tranquiliza-se a areia.
Então, ouvindo uma voz,
O ancião se aperreia.
Dizia a voz: "Bom senhor,
Salve-me, por seu favor,
Que aqui a coisa tá feia!"

O velho muito assustado,
Rapidamente procura
De onde vinha tal voz
Que ele ouvia àquela altura
No areal, tal qual alfombra,
Ele não viu nem a sombra
Do autor da voz obscura.

[22] Disponível em: https://youtu.be/XV671YNVyqA. Acesso em: 14 out. 2018.

"Estou perto dos seus pés!"
— Alguém bem alto gritou.
O velho olhou para baixo
E logo um tombo levou,
Pois ser sobrenatural
Via naquele local;
Assim, quase desmaiou.

Era um gênio que se achava
Em uma antiga garrafa.
Pulava e se debatia
Tal como peixe em tarrafa.
Dentro do recipiente,
Gritava o estranho ente,
Porém seu brado se abafa.

Logo o velho se abaixou
Com máximo de atenção
E pôs aquela garrafa
Na palma da sua mão.
Assim viu, mesmo sem crer,
Na garrafa aquele ser,
Achando que era ilusão.

Viu ali um gênio negro
Vestido de capa preta.
Este, dentro da garrafa,
Fez-lhe uns gestos de careta.
Por sua fisionomia,
Tal ente não parecia
Ser deste nosso planeta.

Logo ordenou que o velho
Viesse a lhe libertar:
"Não ouse deixar-me aqui.
É bom logo me soltar!"
Mas foi o velho afirmando:
"Se continuar gritando,
Aí vai continuar."

Mudando o tom, disse o gênio:
"Não faça isso comigo!
Há mil anos já estou
Padecendo este castigo.
Eu lhe faço um juramento:
Tire-me desse tormento
E recompenso-lhe, amigo!"

"Se soltar-me, você pode
Apresentar três pedidos.
Não importando quais sejam,
Eles serão atendidos,
Pois saiba, bom cidadão,
Que os meus poderes são
Infinitos, desmedidos. (SENNA, 2017, p. 8-10)

Manuel, inicialmente, acha estranho se deparar com aquele ser, no entanto, depois começa a perceber que aquilo seria a saída para o grande problema que havia arranjado. Do

mesmo modo que o gênio, iniciamos a oficina com algumas provocações aos alunos a partir de uma garrafinha. Sugerimos que eles imaginassem que na garrafa havia um gênio ao qual poderiam fazer três pedidos. Quais seriam esses pedidos?

Ao explicarmos a atividade, houve bastante euforia para que a desenvolvêssemos, já que se tratava de uma novidade. Entregamos fichas de papel para que ficassem à vontade e escrevessem os desejos. Enfatizamos que eles não precisariam tornar público, por isso poderiam ter total liberdade para se expressar, bem como ficariam mais flexíveis à escrita. Ao final, pedimos que todos enrolassem as fichas e colocassem-nas num recipiente do qual improvisamos apenas para deixar o momento mais lúdico e motivar os alunos para a leitura do cordel. Previamente avisamos que a atividade não seria avaliativa.

Optamos por realizar esta atividade para que depois comparássemos os pedidos feitos por Manuel à figura que estava presa na garrafa com os desejos dos alunos nas fichas. Muitos dos discentes optaram por escrever que desejariam ter um carro conversível, outros pediam saúde e alguns apenas êxito nos estudos. A seguir, temos alguns desejos dos educandos, no entanto não classificaremos o aluno por número, e sim por letra, pois essa atividade foi realizada sem que fosse preciso a identificação do discente.

> A^s – Mora em Paris; Ser jogador de futebol e conhecer minha tia em São Paulo.
> A^t – Conhecer o amor da minha vida no futuro; ter duas meninas; ter muita maquiagem.
> A^u – Um cachorro; meu quarto; viajar com meus pais e meu irmão.
> A^v – Ser capitão do exército; vou querer ajudar meus pais ajudando eles realizarem seus sonhos.
> A^w – Morar na beira da praia de novo; chocolate; dinheiro e felicidade.
> A^x – Viajar o mundo; morar em Paris; comprar minha XJ.
> A^y – Que não tenha mais maldade no mundão; um celular novo; que meu tio volte à vida.
> A^z – Eu queria ganhar uma fazenda com vários animais para criar; passar no IFCE; fazer um curso de agropecuária.

Se analisarmos os pedidos dos discentes, perceberemos que os desejos giram em torno de sonhos materiais, em sua maioria. O fato de os alunos viverem na periferia, alguns, inclusive, com condições mínimas de sobrevivência é quase certo imaginar quais seriam os anseios de cada um: celulares, bicicleta, motocicleta, carro, entre outros. Chamamos atenção para os pedidos dos educandos classificados como A^r e A^y. Ao mesmo modo de Manoel, personagem do cordel, eles também fizeram pedidos relacionados a um bem social: o primeiro pede que não haja maldade no mundo e que não exista pobreza. O ancião do cordel pede ao gênio que ele o ajude em uma causa considerada impossível porque desejava dar ao povo saúde

e educação. O outro discente pede que não haja mais maldade no mundo, demonstrando assim a preocupação dele com o coletivo.

Logo em seguida, conhecemos um pouco sobre o autor do cordel - Costa Senna. Para tornar atrativo o momento, exibimos o vídeo[23] em que o cordelista canta a música *Asas da* Leitura, de própria autoria junto com outros dois compositores. O vídeo é deveras lúdico e a composição bem fácil de ser aprendida.

No momento da oficina, os alunos estudavam sobre confecção de instrumentos musicais feitos com materiais recicláveis na disciplina de Arte-Educação. Achamos oportuno conversar com a professora da disciplina sobre o nosso trabalho e indagamos se seria possível encaixar, de alguma forma, a música que ouvimos no vídeo exibido anteriormente para que os alunos a entoassem com o acompanhamento dos objetos confeccionados. Uma das equipes ficou encarregada de apresentar os instrumentos com a música *Asas da Leitura* e o resultado foi bem produtivo. A imagem 24 refere-se aos instrumentos criados por eles e a imagem 25 trata-se da apresentação feita por alguns alunos.

Sugerimos esse momento para dialogar com as disciplinas e fazê-los entender que é possível trabalhar a leitura, a literatura e a arte de modo conjunto, por meio da interdisciplinaridade. A partir do empenho dos educandos, percebemos que alguns, ao serem desafiados, executam a tarefa de acordo com o que lhes é solicitado.

Figura 24 – Instrumentos produzidos pelos alunos na aula Arte-Educação

Fonte: arquivo da própria autora

Figura 25 – Apresentação de uma equipe com o uso dos instrumentos produzidos

Fonte: arquivo da própria autora

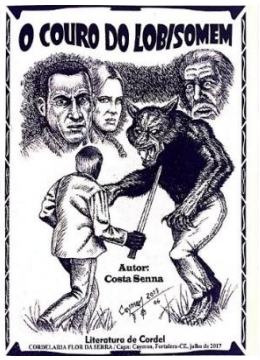
Em seguida à atividade lúdica, apresentamos uma breve biografia do autor[24], disponibilizada em dois endereços eletrônicos[25], com o propósito de que os alunos conhecessem um pouco mais sobre o cordelista e, quiçá, percebessem na obra que seria lida posteriormente

[23] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XuHKDql82uU>. Acesso em: 14 out. 2018.
[24] Disponível em: <<http://www.ritmomelodia.mus.br/entrevistas/costa-senna/>. Acesso em: 20 out. 2018.
[25] Disponível em: <http://www.camaradolivro.com.br/autores_det.php?id=96>. Acesso em: 20 out. 2018.

possíveis traços da vida do cordelista. Nos endereços eletrônicos, há uma entrevista com o autor e optamos por lê-la, pois isso aproximaria os leitores do autor do texto e os atrairia para a leitura. Um dos alunos percebeu que o autor estudado também viveu em Quixadá – assim como Klévisson Viana, autor do cordel trabalhado na oficina 1 – apesar de ter nascido em Fortaleza e viver hoje em São Paulo. Fazer essa relação nos possibilita dizer que os discentes perceberam a carga cultural que o nosso Estado possui por meio da cultura popular.

Ainda relacionada à etapa da introdução, apresentamos aos discentes a capa do cordel *O couro do lobisomem*.

Figura 26 – Capa do cordel *O couro do lobisomem*



Fonte: foto tirada da capa do cordel

Fizemos uma breve análise da capa do cordel a partir da imagem visualizada. Perguntamos o que mais lhes chamaram a atenção e eles prontamente afirmaram que era a figura do lobisomem. Talvez isso tenha ocorrido justamente porque os alunos já sabem de quem se trata o personagem. Um aluno indagou se era "um velho" que lutava com o lobisomem, porque se a resposta fosse positiva, provavelmente, a fera o destruiria de modo muito rápido. Outro colega afirmou que o título já dizia tudo: "Alguém, com certeza, conseguiu o couro do lobisomem, esse título já dá *spoiler*, tia, tá na cara que esse velho aí vai destruir o lobisomem, mas eu não sei é como ele vai fazer isso, mas vai". Com a prévia do último educando, identificamos que ele analisa todas as possíveis informações dadas na capa a fim de supor o conteúdo do cordel.

Acrescentamos à discussão outra reflexão: Vocês percebem que há diferença na expressão facial das personagens? A que conclusão vocês chegam a partir da análise?

> A3 – A mulher parece que está com o olhar triste. Será que o lobisomem é o amor da vida dela? Será que ele é a fera?
> A16 – Eu acho que esse velho que tá lutando com o lobisomem é o pai da moça.

> A2 – O cara da esquerda que tá ao lado da mulher é o vilão, que gosta da moça e quer ficar com ela de qualquer jeito.

Quanto às repostas dadas pelos discentes, identificamos que as predições feitas se basearam nos conhecimentos adquiridos ao longo das experiências leitoras e em suas vivências no geral. Por exemplo, o A3 identifica a figura do lobisomem como uma fera, assim como no clássico *A Bela e a Fera*, por exemplo. Talvez pela aparência, o A16 faça a associação da figura do idoso como o pai da moça. Já o A2 concatena a relação entre a figura feminina e o rapaz ao lado dela. Com tais previsões, nos remetemos à afirmação de Jouve (2002, p. 61) ao apontar que "a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário". A discussão em pauta proporcionou a inserção dos educandos à narrativa do cordel, pois, a partir das problematizações, percebemos o envolvimento dos discentes no enredo lido posteriormente, bem como a interação entre leitor e enredo.

Em seguida, iniciamos a leitura do cordel, que tem 28 páginas, composto por setilhas e versos em redondilha maior. Apesar do nosso intuito não ter sido fazer com que os alunos internalizassem essa estrutura – a mais comum encontrada nos cordéis – sempre, ao iniciarmos o momento, pedíamos que os discentes verificassem a composição estrutural da obra lida quanto as estrofes (quadras, sextilhas, setilhas ou décimas). Como na oficina *O asno de ouro* os discentes produziram setilhas, visualizar a composição em outros textos seria tarefa simples.

A leitura se deu de modo bastante fluido, uma vez que a narrativa seduz o leitor pela trama que carrega em seus versos. Outrossim, vale destacarmos a gradação presente no texto, figura de linguagem utilizada pelo autor para dar esse entrelace às estrofes. Fizemos uma leitura oralizada e solicitamos que todos participassem dela, de modo que todos lessem alguma estrofe do texto. Pausamos a fim de tirar algumas dúvidas quanto ao vocabulário, pois, logo no início do texto, há o vocábulo *velho griot*. Mesmo solicitando que os educandos tentassem entender o significado pelas informações dadas, não foi possível identificarem a definição, por isso, dissemos que se tratava de um "indivíduo que, numa comunidade (p.ex., de âmbito religioso ou folclórico), detém a memória do grupo e funciona como um difusor de tradições." (HOUAISS, 2009, p. 990).

Ao terminarmos a leitura, iniciamos a etapa da interpretação. No cordel, temos dois tipos sociais bem representados: primeiramente a figura do rei, que representa o poder e, logo em seguida, o povo, representado pelo velho *griot* – o ancião que enfrenta a autoridade máxima do lugar. Ao fomentarmos a discussão, pedimos que os alunos comparassem as duas

personagens com a nossa realidade, tendo em vista que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época” (JOUVE, 2002, p. 22). Iniciamos então com as seguintes indagações: Quem representaria o Manuel? Por quê? E quanto ao tirano, quem poderia representá-lo? Quais atitudes demonstram a sua soberania e arrogância contra o povo? A euforia tomou conta da classe, depois de acalmá-los, conseguimos ouvir algumas reflexões dos alunos. Essas poderão esclarecer de que modo eles observaram o texto:

> A28 – O Manuel é o povo, aquele que protesta, que pede educação, saúde. Mas infelizmente não são atendido, porque eles fazem é hora com a nossa cara esses políticos. Aí na época da eleição tão tudo pedindo voto.
> A12 – Esse tirano é os políticos, aquele que faz o que quer, porque tem poder pra isso e não tá nem aí pro povo, pros problemas do povo.
> A26 – Oh, gente, mas tem político que pelo menos aparece em época que não é eleição, né? Eu acho que o Manuel ele faz o papel do povo, de ir lá cobrar os políticos os nossos direito, porque é direito, né? Mas parece que nem adianta, porque eles cobra, mas as gente continua na pior.
> A10 – Pelo menos no final, ele consegue, né, o Manuel? Eu acho muita maldade fazer o homem ir atrás de um couro de lobisomem que nem existia pra ter algo que é importante pra gente.

As respostas apresentaram discussões pertinentes sobre o assunto em pauta. O A28 destacou que o ancião representa o povo, mas este nunca é atendido, demonstrando uma descrença em relação à classe política. A faixa etária dos alunos é de 13 a 14 anos e, por mais que na adolescência haja desinteresse para assuntos políticos, os alunos apresentaram criticidade em relação a determinados problemas sociais e apontaram a inoperância de nossos políticos. Esse pensamento condiz com algumas pessoas, que generalizam as práticas dos nossos líderes.

No que tange ao comentário do A26, percebemos uma visão diferente sobre a classe política, pois ele aborda a discussão com ressalvas, apontando que há representantes do povo que se manifestam em períodos diferentes do eleitoral. O discente aponta Manuel como o líder da população, todavia expõe que essa representação não é válida, tendo em vista que pouco ou nada é feito para diminuir a miséria dos menos favorecidos. Notamos a descrença do aluno em relação às providências a serem realizadas pela principal autoridade governamental. O A10 apontou o nível de tirania do coronel como um problema no desenrolar da história e destacou a maldade do ser humano quando o vilão sugere que o ancião faça algo praticamente impossível a fim de satisfazer os desejos do tirano.

A resposta dada pelo A12 era a mais esperada, visto que o tirano não atende aos pedidos da população e sugere o sacrifício desta para conseguir as condições básicas de sobrevivência. Mais uma vez, concluímos o quanto o aluno descrê na classe política e reproduz

o discurso da maioria da população. Com essas reflexões, proporcionamos aos leitores do cordel o olhar crítico sobre o que liam e sobre a realidade, a partir das opiniões dadas, incitaríamos o questionamento sobre o espaço onde vivem.

Discutimos sobre a figura do ancião, bem como uma de suas principais características, a perseverança, mesmo em meio à adversidade. Manoel é a protagonista da narrativa, ele, como líder do povo, tem papel fundamental no desenrolar da narrativa, por não desistir após a primeira dificuldade – o desafio dado pelo coronel. Perguntamos então aos alunos: quais características deve ter um líder do povo? A maioria apontou que a persistência era fundamental para caracterizar esse perfil, outra parte destacou a coragem e a determinação como fator chave para tal representação. Essa resposta nos confirma que os alunos sabem o que é necessário para liderar determinado grupo e veem isso muito claro no protagonista. Com essa indagação e discussão, comprovamos um dos papéis da leitura – aliar a obra à vida cotidiana e, assim, refletir sobre ela. A respeito dessa questão, Ezequiel Theodoro destaca que

> Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos. (SILVA, E., 2009, p. 28).

Por entendermos que o cordel discute de modo bastante contundente questões relacionadas à desigualdade social e a outros problemas que atingem a população, optamos por reproduzir aos discentes a música *É*, de Gonzaguinha[26].

Inicialmente, os discentes questionaram a canção por não ser atual. Destacamos que eles poderiam ir além do gosto e olhar o texto com criticidade de modo a perceber o conteúdo dito na letra, pois assim como o trabalho que estávamos realizando com os cordéis, de olhar para além do texto, nas canções devem ser consideradas todas essas nuances. Após ouvirmos a música, pedimos aos alunos que nos dissessem o que havia de semelhante entre os dois textos. Algumas respostas podem ser lidas adiante:

> A29 – Do mesmo jeito que no cordel o ancião pede saúde, o cantor também pede.
> A36 – Ele só pede aquilo que é nosso por direito: viver como cidadão. E nem todo mundo vive como cidadão, porque tem que pedir pra comer um prato de comida.
> A20 – Se essa música tivesse sido escrita na época da história do cordel, combinaria demais, pois ela é uma resposta que poderia ser dada pelo ancião.

[26] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/16456/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Como o nosso intuito era fazer com que os alunos desenvolvessem a criticidade a partir da leitura, fizemos o contraponto entre os dois textos, e a resposta dada pelo A36 nos comprovou essa visão. O A29 apenas confirmou e relacionou o que havia de semelhante entre as duas obras, e o A20 justificou que a letra da música poderia ser uma resposta ao coronel pelas exigências feitas a Manoel. Esse último discente foi bastante sensível ao fazer tal observação, pois, por meio da comparação, analisou que há um diálogo totalmente possível entre os dois textos. Percebemos o quanto as respostas comparativas consolidaram o que havíamos discutido oralmente, ajudando-os a compreender o dito e o não dito.

Após a discussão do texto, partimos para as questões interpretativas e de extrapolação, que seriam uma extensão da discussão realizada anteriormente, já que nosso intuito era concretizar o que havíamos discutido na roda de conversa:

a) as atitudes do coronel podem ser presenciadas na nossa sociedade? De que modo percebemos isso? Exemplifique;
b) o ancião faz de tudo para conseguir resolver o problema causado pelo opressor e, mesmo em meio às dificuldades, não desiste de lutar. Nos nossos dias, de que modo os cidadãos lutam pelos seus direitos? A população luta sem medir esforços ou ainda falta muito para que reivindiquemos mais? Explique;
c) Genislau, o gênio, consegue vencer o preconceito sem medir esforços. Você, passando pelas mesmas situações de discriminação, enfrentaria o mundo a fim de alcançar o objetivo?;
d) de que modo é possível vencer o preconceito nos nossos dias?

Atividade de extrapolação – Analise a tirinha.

Figura 27 – Tirinha sobre preconceito racial

Disponível em: < http://portuguesfund2sidarta.blogspot.com/p/8-ano.html>. Acesso em 14 out. 2018.

Susanita nega que, em seu discurso, há preconceito racial. No dia a dia, utilizamos expressões preconceituosas sem ao menos percebermos. Um exemplo disso é a expressão “negrada”. Pesquise outras expressões do tipo e as modifique de modo a excluir o preconceito.

Na questão “a”, solicitávamos que os alunos identificassem nas estrofes algumas atitudes do coronel presentes em nossa sociedade e as exemplificassem. Algumas respostas foram escolhidas e colocadas a seguir:

> A35 – Sim, na política, muitas das atitudes do coronel podem ser vistas em nossa sociedade.
> A1 – Existem pessoas muito ricas que são os políticos e, como o coronel, não têm o olhar e piedade para o povo.
> A14 – Quando os políticos fazem promessa que vai construir hospital e não constrói e nós votamos neles.
> A26 – Sim, podemos perceber isso nas pessoas egoístas, e que acha que tem todo o poder nas suas mãos, por exemplo uma pessoa diz para outra que só irá fazer tal coisa, se ele fizer uma coisa em troca.
> A10 – Sim, através dos políticos que muitas vezes são corruptos e se aproveitam de sociedades pobres pra enganá-los e ter um lugar no governo daquele lugar.

Seguindo a análise, queremos enfatizar a resposta do A26, em contraponto às outras, já que essa foi a única que apresentou um exemplo diferente dos demais alunos, sem apontar uma determinada classe, mas abordou uma característica dada aos indivíduos de forma geral, sejam eles políticos – como a maioria citou - ou não. Colomer (2007) discutindo sobre a leitura, afirma que

> Nem todo mundo entende uma obra da mesma maneira. Não se entende igual, segundo o nível de aprofundamento. Não se entende igual, segundo o número de vezes que se leia ou a etapa da vida em que se situem os leitores. E não se entende igual, se estamos interessados em buscar significados de um ou de outro tipo. (COLOMER, 2007, p. 193)

Entendemos aqui que o discente percebeu que não apenas os políticos poderão ter atitudes tiranas, mas o próprio cidadão poderá agir desse modo, basta ter o poder nas mãos para que saibamos como determinados sentimentos afloram no ser humano, dando destaque, portanto para o egoísmo, característica típica do coronel, personagem da narrativa. Assim, a leitura foi vista de forma diferenciada entre seus leitores, o que comprova a fala da autora.

A questão “b” resgata o elemento persistência presente na obra para que haja a concretização dos desejos de Mané Clemente. Pedíamos aos discentes que dissessem de que forma o povo exigia que seus direitos de cidadão fossem cumpridos e questionamos se isso é feito de modo categórico, sem que se meçam esforços para alcançá-los. Com a indagação, os educandos fariam analogias entre a obra e a própria vida ou o momento atual. Ao elaborarmos a pergunta, direcionamos o leitor a colocar em prática uma das funções propostas por Cosson (2017), intitulada *conector*. Fazer essa relação poderia dar maior sentido ao texto e, assim, nosso

objetivo de fomentar a leitura e torná-la real seria alcançado. Algumas respostas podem ser lidas a seguir:

> A7 – Através de manifestações e de frases ou textos nas redes sociais; a população só precisam (*sic)* de mais organização para que o governo se sentisse pressionado e cumprisse o pedido.
> A27 – No dia a dia, nós lutamos pelos nossos direitos com os estudos, dizendo nossa opinião e também sem ficarmos calados, falando nossos direitos e deveres; a população lutar sem medir esforços, pois sabe que se não fizer isso, não será levada a sério.
> A3- Hoje, a população fazem (*sic)* greve em busca de seus direitos. Ainda falta uma parte do povo para reivindicar seus direitos.
> A23 – Fazendo protesto. A população se esforça e nada acontece.
> A8 – Eles lutam por direitos, a população luta, mas acaba desistindo.
> A34 – Os cidadãos vão a (*sic)* justiça para resolver.
> A33 – Falta muito, se realmente querem que mude teram (*sic)* que se esforça mais por que o negócio tá (*sic)* difícil.

Ao analisarmos a resposta dada pelo A7, notamos que além de exemplificar, citando as manifestações nas redes sociais, o aluno sugere que haja maior organização nas reivindicações para que o governo possa ceder às causas cobradas. Vale dizer também que o discente reconhece as redes sociais como possível meio para outro tipo de manifestação justamente pela facilidade que ela oferece, haja vista que não é preciso sair de casa para protestar na rua, um simples compartilhamento já cumpre, possivelmente, esse papel. Isso demonstra que ele pode presenciar essa prática ao navegar pelas redes e entende, portanto, que compartilhar mensagens, fotos e afins pode ser uma forma de protesto. O A27 acredita que o maior protesto se faz por meio dos estudos. Há ainda uma sugestão ao final da resposta, quando o discente propõe a necessidade de lutar sem medir esforços. Ficamos surpresos com a resposta dada pelo educando, já que ele vê o estudo como uma das saídas para as desigualdades. Na resposta, também se destaca outra sugestão dada pelo discente, entendida como o ativismo da sociedade para que os direitos sejam cumpridos.

Houve semelhança quanto às respostas do A3 e do A23, tendo em vista que os dois alunos apontaram as reivindicações, através de greves e protesto, como fator principal para que se consiga a concretização dos direitos. Assim como o A8 e o A33, esses discentes acham que o esforço não vale muito, considerando tamanha desigualdade social. Com as respostas, identificamos que os discentes conseguem apontar semelhanças e diferenças entre o que leem e a vida. Ademais, notamos o olhar deles em relação aos problemas sociais, já que veem as manifestações e protestos como uma ação legal para a busca pelos direitos. No entanto, vemos que alguns têm ideias pessimistas sobre a igualdade de direitos.

Ao observarmos e analisarmos as respostas dos discentes, pudemos concluir, baseado no que afirmam Cyntia Girotto e Renata Junqueira, que

> A leitura é uma questão de condições, modos, atitudes, relação e de produção de sentidos. É um fenômeno extremamente complexo que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita, apenas, à decifração de alguns sinais gráficos. É muito mais do que isso, pois exige do indivíduo uma participação efetiva como sujeito ativo no processo, levando-o a produção de sentidos e construção do conhecimento, além da constituição de si mesmo e de seus processos mentais. É também uma das maiores potências do vocabulário e expressão envolvendo e informando o leitor com ideias as quais lhe darão enfoques abrangentes para o crescimento cultural do qual depende o seu progresso na vida. (GIROTTO; SOUZA, 2011, p. 11)

A questão "c" exigia do aluno um olhar atento em relação ao preconceito, tendo em vista que a figura de Genislau, desde o início da narrativa, sofre preconceito racial. Citamos como exemplo o ancião, que, ao se deparar com o gênio, estranha a cena e um dos principais motivos é por ele ser negro e também por estar com uma capa preta. Mais à frente, há um trecho que enfatiza novamente o preconceito vivido pelo gênio:

> Logo, ao olhar pra (*sic)* trás,
> Teve um desgosto bem forte:
> Ver a filha com um negro,
> Quase provocou-lhe a morte,
> Pois o terrível sujeito
> Tinha grande preconceito
> E aquilo tirou-lhe o norte.
> (SENNA, 2017, p. 26)

Nosso intuito era fazer os discentes perceberem que o preconceito deve ser combatido a partir do enfrentamento a essas discriminações de ordem racial, por mais que a tarefa seja árdua. Além disso, pedimos que o aluno dissesse se enfrentaria o preconceito caso o sofresse. As repostas foram as seguintes:

> A34 – Sim, para vencer, teremos que lutar.
> A26 – Sim, porque o que eles faziam era racismo e racismo é crime.
> A9 – Sim, todos somos iguais, independente de cor.
> A32 – Eu faria tudo para conseguir o que eu queria.
> A23 – Sim ou talvez.
> A2 – Sim.
> A12 – Sim, porque na vida sempre terá pessoas que não querem o nosso bem e querem nos ver cair, mas se eu tenho um sonho, tenho que lutar para realizá-lo.
> A10 – Sim, eu não ligaria e continuaria para conseguir meus objetivos, mesmo se fosse muitas pessoas contra mim.

Talvez por estarem envolto a diversos tipos de preconceito, a turma, quase em unanimidade, respondeu que o combateria. Isso nos prova que as rodas de conversa, as discussões em torno do combate a essa prática têm impactado os indivíduos de modo geral e conscientizado a população a reagir. Genislau, o gênio, serviu como uma representação da realidade e, a partir das respostas, pudemos identificar que houve um incentivo por parte da personagem para se combater o preconceito racial. Apenas um aluno não soube ao certo se seria capaz de enfrentá-lo.

Para direcionarmos a leitura para uma prática social em que o aluno seja capaz de entender de que modo é possível combater preconceitos inseridos na sociedade, elaboramos a questão "d". Na pergunta anterior, fizemos com que o aluno percebesse o preconceito sofrido por Genislau, bem como a superação ao combatê-lo. Na seguinte, analisada agora, pedíamos que os discentes apresentassem modos de reagir a esse tipo de violência discriminatória.

> A10 – Denunciar, não se deixar reprimir e não esconder das autoridades.
> A27 – Ignorando e não se deixando levar por isso, pois se não fizermos isso, o preconceito crescerá ainda mais.
> A1 – Denunciando, pedindo ajuda à família ou amigos.
> A22 – Conversando, resolvendo problemas com as pessoas sem brigas.
> A13 – As pessoas tem que parar de ser racistas.
> A26 – Conversando com familiares.
> A32 – Denunciando, não ligando e nem se incomodando, e também não fazendo o mesmo com outra pessoa, pois muitos sofrem preconceito e fazem o mesmo com o outro.
> A8 – Ensinando que todos somos iguais.
> A29 – Não deixando alguém ficar falando de você coisas ruins.
> A33 – Indo atrás dos seus direitos porque isso é crime.

As respostas dadas pelo A10, A1, A32, A33 demonstram que os discentes sabem que racismo é crime, com base no que determina a lei presente na Constituição Federal de 1988. A primeira delas é vista no Art. 3º inciso XLI[27] – "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". A segunda pode ser lida no Art. 5º, inciso XLI[28] – "a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais". Constatamos isso nas falas dos educandos ao apontarem o fator denúncia como preponderante para a resolução do problema ou, pelo menos, para o encaminhamento dela. Já o A27 apontou que não é necessário se importar. Com esse argumento, a discente se volta para

[27] Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_17.03.2015/art_3_.asp>. Acesso em: 07 jul. 2019.
[28] Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_5_.asp>. Acesso em: 07 jul. 2019.

o texto do cordel, pois, de modo similar, Genislau também não ver o preconceito como problema para que ele alcance o objetivo traçado: casar- se com a filha do coronel. O A1 e o A26 destacaram que o apoio da família é primordial para esse combate. O A13 se limitou a dizer que é preciso dar um basta a esse problema, enquanto o A22 sugeriu que as conversas poderiam solucioná-lo. Por fim, o A8 entende que só a educação pode fazer os indivíduos entenderem a importância da igualdade entre os seres. Diante de tais repostas, apesar de algumas terem sido superficiais, constatamos que os educandos sabem como o preconceito pode ser combatido, apesar de que para enfrentá-lo deverão ter que derrubar inúmeros coronéis, como acontece na narrativa.

A atividade de extrapolação causou bastante surpresa aos alunos, visto que as expressões pesquisadas são, segundo os próprios discentes, ditas e ouvidas com frequência por eles. Levamos os educandos ao laboratório e pedimos que, antes de fazerem a atividade, discutissem entre os colegas expressões que pudessem ser incluídas na lista que elaboramos. A seguir, temos algumas respostas dadas por eles:

Quadro 11 – Expressões preconceituosas modificadas

EXPRESSÃO PRECONCEITUOSA	EXPRESSÃO MODIFICADA
A10 – a) amanhã é dia de branco b) a coisa tá preta. c) mercado negro	a) amanhã é dia de todos. b) a coisa tá ruim. c) mercado ilegal.
A32 – a) Não sou tuas negas.	a) não sou invisível não.
A27 – a) a coisa tá preta.	a) a coisa tá desagradável.
A6 – a) humor negro	a) humor maldoso
A20 – a) magia negra	a) magia do mal
A22 – a) tem o pé na senzala	a) não nasceu rico

Fonte: elaborado pela autora

Essa atividade realizada pelos alunos foi suficiente para que os discentes compreendessem o quanto a nossa fala é carregada por inúmeros preconceitos sem que, muitas vezes, percebamos isso. Além de descobrirem isso, disseram que a partir daquele momento evitariam usá-las para não incitar ainda mais esse tipo de violência. Ao finalizarmos a oficina, os discentes classificaram-na como um momento de “descoberta do texto”, “entretenimento” e “caminhos bons para se aplicar em sociedade”.

6.2.8 Sequência básica VI – "O romance de Isaura e João Mimoso"

Para iniciarmos a oficina, exibimos o vídeo[29] da cantora Valesca Popozuda. Trata-se de uma versão da música *Beijinho no ombro*[30]. Esta aborda a disputa e a intriga entre as mulheres. A pedido de uma marca de cosméticos direcionada principalmente para o público feminino, a artista mudou a composição original e inseriu uma nova letra com versos que incitam a sororidade entre o gênero.

> Beijinho no Ombro (Versão Juntas Arrasamos)
>
> *Valesca Popozuda*
>
> Desejo a todas as amigas vida longa
> Unidas, vamos conquistar ainda mais vitórias
> E vamo em frente, a parceria é nossa onda
> Sem intriga, sem caô, amiga colabora
>
> A gente junta não precisa de escudo
> Voa mais alto, agora as minas tão com tudo
> No camarote tem lugar para você
> Sem essa de disputa é bem melhor, você vai ver
>
> Sororidade aqui é a palavra-chave
> Keep calm, vou explicar pra quem não sabe
> Sororidade é respeito e união
> Entre as mulheres, quem tá nessa sai do chão
>
> (Refrão)
> Beijinho no ombro, o recalque é passado!
> Tamo arrasando, vamos juntas lado a lado!
> Beijinho no ombro, eu mando pra competição
> Juntas arrasamos, o bonde faz assim com a mão. (VAGALUME, 2018, *on-line*)

Primeiramente, queremos relatar a euforia dos alunos ao dizermos que mostraríamos o vídeo da artista em questão. Passado o momento de entusiasmo, pedimos concentração para que os discentes conseguissem ouvir e ler a letra da versão modificada composta por Valesca. Alguns comentários após o momento foram:

> A2 – Eu nunca tinha parado pra prestar atenção na letra original. Realmente ela faz a gente ficar com inveja uma das outras.
> A11 – Por isso que eu gosto de ter amizade com homem, mulher briga demais.
> A28 – Achei essa nova versão mais leve. Minhas amigas são todas mulher.

---

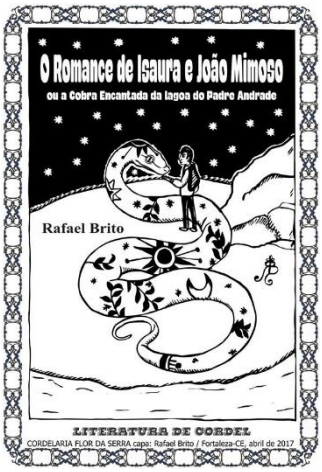
[29] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hAal-CRqRWA>. Acesso em: 23 set. 2018.
[30] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/valeska-popozuda/beijinho-no-ombro/>. Acesso em 23 set. 2018.

Todas as respostas acima foram dadas por meninas, em alguns casos comprovamos a falta de sororidade, como no discurso da A11. Já o argumento da A28 foi interessante, pois ela se contrapôs à anterior ao afirmar que tem uma quantidade considerável de amigas. A resposta da A2 confirma o que sabemos sobre letras de músicas que propagam esse tipo de sentimento.

Seguimos para a introdução, com apresentação do autor do texto, o cordelista Rafael Brito, e sua obra. Para isso, exibimos dois vídeos: um mais recente falando da sua participação na Feira de Cordel Brasileiro[31] e outro em que ele declama[32] o cordel de *Berlamino de Tição*, de Chico Pedrosa.

Explicamos que *O Romance de Isaura e João Mimoso ou a Cobra encantada da lagoa do Padre Andrade* é o primeiro folheto de cordel do Maestro Rafael Brito, codinome pelo qual é mais conhecido. Além de cordelista, também é declamador, ator, diretor teatral, músico, maestro e rabequeiro. (BRITO, 2017). Depois mostramos a capa do cordel a fim de realizarmos algumas predições e iniciarmos o estudo da obra.

Figura 28 – Capa do *Romance de Isaura e João Mimoso*



Fonte: foto extraída do cordel

O título da obra causou um grande interesse para a leitura do cordel por conta da palavra romance. Pedimos que eles associassem a música que ouviram na etapa anterior com algum elemento presente na capa do cordel e fizessem um contraponto entre as informações. Um dos alunos observou que a música falava de união entre as mulheres e na capa exibida havia uma cobra. O discente acrescentou que esse réptil talvez fizesse referência ao modo como

[31] Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=UTJnCZ94V9o>. Acesso em: 23 set. 2018.
[32] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ddh-KNm2ziE>. Acesso em: 23 set. 2018.

algumas mulheres se dirigem a outras denominando-as de cobras e continuou afirmando que "ela talvez fosse um ser humano mesmo e por maldade de alguém foi transformada em cobra". Como todos os cordéis com os quais trabalhamos traziam algum tipo de transformação, identificá-la, portanto, não foi tarefa difícil, mesmo que não tivéssemos lido nenhum trecho da obra.

Como esse cordel é de menor extensão, optamos por realizar uma leitura diferenciada. Dividimos a sala em 4 grupos e entregamos cópias das páginas da obra, porém, de todas elas foram retiradas a referência às páginas. Distribuímos o cordel em três partes que precisariam ser colocadas em ordem para que pudessem ser lidas e interpretadas. Este foi momento bastante positivo e, apesar de muito entusiasmo e barulho, tivemos um resultado deveras surpreendente, pois em poucos minutos os educandos conseguiram montar o texto e fazer a leitura em grupo.

Sugerimos que a leitura fosse realizada por todos os membros do grupo, pois, assim, todos teriam oportunidade de ler, além de tornar o momento ainda mais agradável. Ao final deste momento, perguntamos se haviam tido algum tipo de dificuldade ao longo da leitura ou mesmo na montagem do texto. Os participantes afirmaram não terem sentido dificuldades porque seguiram algumas linhas de raciocínio para a montagem do texto, além de observarem a sequência de ações narradas. A primeira delas já entregava que se tratava da página 01 por conta do título do cordel com o nome do autor inserido no início da página.

Após esse momento, iniciamos a etapa da interpretação. Logo, os alunos fizeram contraponto da letra da música com o cordel lido e apontaram a inveja como principal problema para desencadear todos os outros conflitos na narrativa. Acreditamos que foi fácil de identificar isso por conta do trabalho de motivação feito no início da oficina. Algumas alunas destacaram que a versão original da música *Beijinho no ombro* não é a única a colocar a mulher em um papel de disputa com outras. Mais uma vez, observamos que os participantes fizeram a relação de um texto com outros conhecidos por eles. Ademais, os discentes enfatizaram ainda que essa prática de disputar a beleza é muito comum, "aqui mesmo na escola a gente vê isso todos os dias, é umas querendo ser mais bonita do que a outra, aí só por isso ficam intrigada", afirmou um aluno.

Damos destaque também a outra observação feita por uma aluna ao afirmar o seguinte:

> A6 – Tem a moça que lança o feitiço da moça bonita e o que eu percebi foi que para ela ser transformada de novo em gente, em humano, ela precisaria encontrar um rapaz sincero e forte e tinha que ser jovem. Mas eu entendi que a moça que transformou

> imaginou que ela nunca iria achar alguém tão perfeito, já que era uma cobra, ou seja, ela achava que a coitada ia ficar lá pra sempre, por isso ela transformou em cobra.

A partir da discussão, entendemos que a discente conseguiu inferir as informações que ficaram nas entrelinhas, e, assim, relacioná-las com a disputa entre mulheres representada no texto de modo contundente e discutida ao longo da oficina por meio da letra da música.

Reforçamos que, muitas vezes, os textos têm influência de outros, alguns são citados propositadamente pelo autor. Pedimos que os discentes voltassem à obra lida com finalidade de identificarem possíveis intertextualidades. Solicitamos essa atividade para que os educandos percebessem o diálogo dos diferentes textos. Uma aluna lembrou da oficina 4 em que havíamos trabalhado com o mito *Eros e Psiquê*, narração motivada também pela vingança das irmãs de Psiquê por não aceitarem tamanha beleza. Um aluno citou a estrofe a seguir para fazer referência à principal característica da sereia.

> Disse que queria ver
> E ouvir aquele canto
> Que aquela cobra entoava
> Mostrando seu grande pranto
> Lá no fundo da lagoa,
> Trazendo a todos encanto.
> (BRITO, 2017, p. 05)

Para prosseguirmos, questionamos os alunos se não haveria outra forma da personagem se livrar do feitiço que não fosse encontrar um homem que a amasse.

> A3 – Pois é, eu acho que a invejosa foi bem má, porque é como se a coitada precisasse do homem pra tudo, até pra se livrar do feitiço.
> A36 – Eu também pensei a mesma coisa, não é possível, acho que poderia ter achado outra estratégia, nem que ela ficasse com o encantado, mas não precisaria ser ele a salvar ela do encanto.
> A18 – Além de ser invejosa, ainda fez a Isaura depender do amor de alguém pra conseguir ser feliz. Não gostei disso não.
> A6 – Tudo bem, a história é bonitinha né, mas eu acho que poderia ter sido mais bacana pra mulher.

Ao analisarmos as respostas, todas dadas por alunas, percebemos um discurso voltado para o empoderamento feminino, para a liberdade, com opiniões relacionadas à independência da mulher. Além disso, houve a relação do conteúdo presente no texto com a vida das leitoras, com situações das quais elas presenciam ou até vivem. Em contrapartida, elas mesmas citaram, logo em seguida à discussão, que apesar de haver essa dependência, o amor foi capaz de acabar com a inveja, ou seja, este sentimento foi capaz de prevalecer em relação a todos os outros sentimentos ruins.

Em seguida, solicitamos aos alunos que respondessem algumas questões relacionadas ao texto:

a) o cordel aborda uma questão muito comum desde os tempos remotos até a atualidade – a disputa entre mulheres e a desunião entre elas. Você já presenciou ou viveu alguma situação em que a inveja entre duas mulheres ocasionou problemas ainda maiores como acontece no cordel? Cite-a;
b) a moça que lançou o feitiço em Isaura talvez não imaginasse que ela conseguisse encontrar alguém para quebrar o encanto. Você concorda com o fim trágico da moça má? Que outro fim poderia ser dado a ela?;
c) como poderíamos resolver o problema da solidão da moça encantada que não fosse apenas esperar por um homem forte e corajoso?;
d) o que está por trás da disputa entre as mulheres? Quem se beneficia com esses conflitos?

Atividade de extrapolação – Pesquise, em jornais, revistas, sites e redes sociais, manchetes de notícias em que seja possível destacar a sororidade como uma luta social e diária e discuta em sala com os colegas sobre o tema.

A questão "a" solicitava que os alunos refletissem sobre casos de falta de sororidade e pedia aos alunos para apontar se presenciaram alguma vez fatos que geraram problemas ainda maiores.

> A34 – Sim, principalmente na escola.
> A13 – Sim, quatro mulheres que ficam falando da vida das outras e fizeram confusão.
> A10 – Sim, uma vez que uma amiga minha ficou com raiva de outra porque tava (*sic)* com inveja do prêmio que ela tinha ganhado.

As respostas dos alunos foram bem limitadas, por mais que tivéssemos discutido sobre o tema, a maioria dos discentes foram bastante breves em suas opiniões, além de não terem exemplificado como havíamos pedido no enunciado. Apesar disso, quase todos foram unânimes em afirmar que presenciaram o referido problema. Concluímos, a partir da análise dos argumentos acima, que os discentes percebem que há essa desunião no meio em que eles estão inseridos, mas não souberam desenvolver esse pensamento na questão. Por exemplo, o A34 apenas disse que na escola é bastante comum a falta de sororidade, todavia não explicou como isso acontece.

Discutimos também, em sala, que sobre a questão da intolerância, pois, ao final, a moça invejosa é penalizada de modo cruel, pois "sumiu-se daquele canto/dizem que jamais

amou/e foi sua vida só pranto". No cordel, a pena para a vilã foi não amar, enquanto a mocinha da história, apesar de sofrer a metamorfose, tem a sua recompensa – que para a narrativa é benéfica – o amor de alguém por ela e vice-versa. Ao indagarmos para os discentes se eles concordavam com o fim trágico da moça e sobre um possível final diferente em relação ao destino da vilã, os educandos responderam o seguinte:

> A10 – Não, era melhor um modo de lição diferente, por exemplo, mostrar que ela não precisa ter inveja, mostrar que ela tem qualidades boas como a Isaura.
> A6 – Não, porque ninguém merece o mal, ela poderia se arrepender e demonstrar esse arrependimento.
> A34 – Sim, foi um modo de defesa eu acho.
> A8 – Sim, ela mereceu por ter inveja de alguém tão boa, ou a morte ou o desprezo.
> A23 – Sim, o mais certo é ser na mesma moeda. Ser mais amiga e não só sentir inveja por não ser o que a outra é.

Com essas respostas, conseguimos perceber que os alunos ampliaram a discussão proposta no texto do cordel para aquilo que presenciam no cotidiano. A maioria, ao responder que não concorda com o fim trágico dado à moça, na questão "b", nos faz refletir que, mesmo na ficção, os discentes preferem penas mais brandas para os vilões. Isso pode acontecer porque eles entendem que as narrativas, sendo elas fantásticas ou não, são uma extensão da realidade. A dualidade nas opiniões dos educandos converge com o discurso de Jouve (2002, p. 128) ao destacar que "existe, de um lado, a simples compreensão do texto e, de outro, o modo como cada leitor reage pessoalmente a essa compreensão".

A questão "c" pedia que os discentes refletissem outra saída para a solidão de Isaura, tendo em vista que a solução encontrada na narrativa foi uma figura masculina fazê-la companhia no seu novo habitat – a lagoa. Dessa forma, tivemos algumas respostas reproduzidas a seguir:

> A30 – Eu preferia que ela tivesse voltado a forma humana, mas também acho que a atitude dele foi muito bonita, porque ele não se ligou pra (*sic)* aparência dela, mas com o amor que ele tinha por ela.
> A25 – Eu acho que ela deveria ter conseguido um outro plano com algum ser dos mares e pra (*sic)* ter conseguido se transformar de novo em mulher.
> A4 – Talvez se ela tivesse procurado fazer amizade com os seres do mar, talvez ela não tivesse se sentido tão sozinha.

Essas respostas nos fizeram entender que o aluno, por mais que não tenha se agradado da solução dada na narrativa, também não usou da criatividade para desenvolver um final que divergisse tanto daquele colocado no cordel. Podemos refletir que talvez esses leitores

concordem com o mesmo argumento usado pela vilã da história: a mocinha precisaria conseguir alguém para se libertar da metamorfose sofrida.

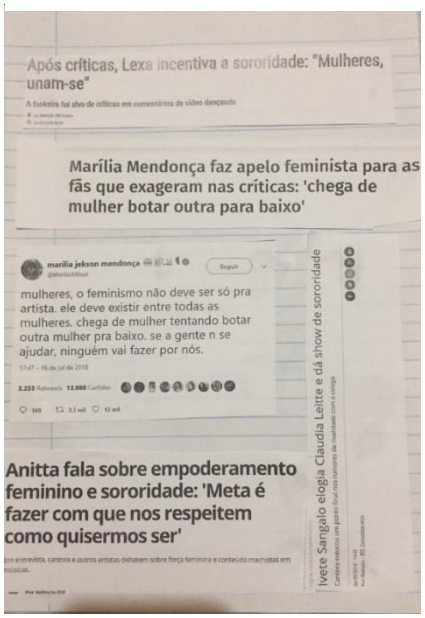
Na última questão, tínhamos a intenção de fazer com que os leitores refletissem sobre as práticas de sororidade e o que a falta delas influencia na sociedade. Algumas respostas foram as seguintes:

> A5 – Quem perde é a gente que é mulher e quem se beneficia é o homem, porque o machismo acaba ganhando força e a violência contra a mulher vai aumentando também.
> A35 – O machismo que ganha pelo visto.
> A23 – Quem ganha é os homens que vão continuar mandando nas mulheres, e quem vai sofrer é a gente.

Percebemos, com essas respostas e outras bem similares, que os discentes compreenderam o sentido da palavra sororidade, inicialmente desconhecida por eles, e conseguiram ampliar a discussão para práticas cotidianas, além de entenderem as consequências sofridas por conta da falta de união entre as mulheres. As três opiniões, ao apontar que as mulheres perdem consideravelmente com essa disputa, dialogam com a afirmação de Adichie (2017, p. 7) ao definir que o feminismo parte de uma premissa, que é: "eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor. Não 'se'. Não 'enquanto'. Eu tenho igualmente valor. E ponto final", portanto, este objeto perde sua força quando a própria mulher exclui do seu discurso a possibilidade de pensar assim.

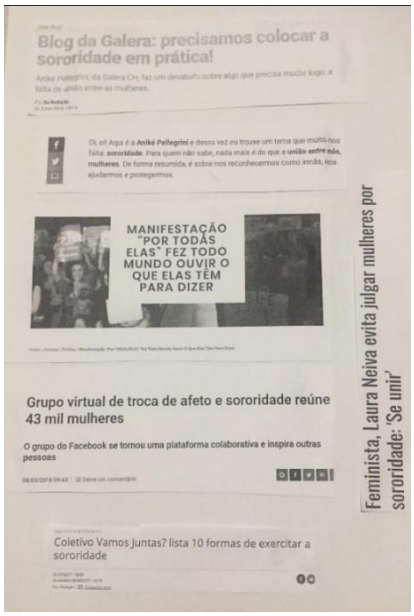
Seguimos para a análise da atividade de extrapolação. Nesse momento, explicamos como o exercício seria realizado. Dividimos a classe em três grupos para que pesquisassem, no laboratório, manchetes que noticiassem sobre sororidade. Os discentes deveriam enumerar esses títulos em folhas avulsas, salvar e imprimi-las para que discutíssemos sobre o tema com os outros colegas. Demos dicas de como pesquisar na internet para que eles fossem qualitativos na resolução da atividade. Apresentamos algumas dicas de manchetes caso eles tivessem necessidade de complementar o conteúdo. O trabalho de colagem foi realizado em sala, sob nossa orientação. Depois de selecionadas as matérias, pedimos que a coordenação as imprimisse para darmos continuidade ao momento. Primeiramente eles recortaram as manchetes das reportagens escolhidas, mostraram e comentaram com a turma. A seguir, vemos como ficou o resultado:

Figura 29 - Atividade da Equipe 1: pesquisa de manchetes sobre sororidade



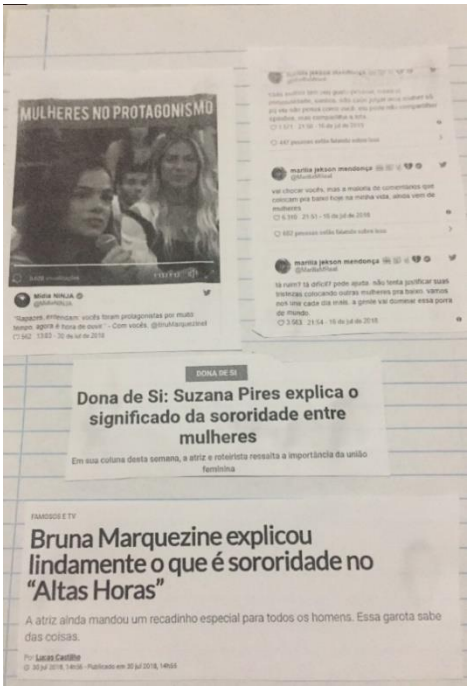
Fonte: coletânea de atividades dos alunos

Figura 30 - Atividade da Equipe 2: pesquisa de manchetes sobre sororidade



Fonte: coletânea de atividades dos alunos

Figura 31 - Atividade da Equipe 3: pesquisa de manchetes sobre sororidade



Fonte: coletânea de atividades dos alunos

O nosso intuito, na verdade, era fazer com que os alunos lessem as reportagens e não apenas a manchete, porque, apesar de trazer o resumo do conteúdo, o título apenas busca chamar a atenção para o texto completo. Nosso objetivo foi alcançado e acreditamos que a leitura da reportagem serviu para disseminar a prática da sororidade, tendo em vista que, por se tratar de pessoas conhecidas pelo grande público, subtendemos uma influência maior sobre o interlocutor a que se direciona o texto.

Com a pesquisa realizada, queríamos que os discentes percebessem o quanto a sororidade pode ser discutida e posta em prática. Alguns comentários das equipes foram dispostos a seguir:

> A3 – Essa manchete que a gente pesquisou aqui é muito interessante. Por exemplo, essa da Lexa, ela poderia ter revidado, porque ela é famosa, ia chamar muito mais atenção, mas não, ela resolveu dar uma lição em quem praticou isso com ela. Achei muito legal isso.
> A29 – Esse print que a gente tirou da Bruna Marquezine é um vídeo que ela fala do protagonismo da mulher, de como o homem já teve seu espaço há muito tempo e agora é a vez da gente. Tem também o da Marília Mendonça, as próprias mulheres criticam ela por conta do corpo dela, dizem coisas horríveis. Quando a gente abriu o twitter que tinha na reportagem a gente leu coisas horríveis falado justamente por mulheres. Se a gente não nos unir vai ser difícil, nós que temos que nos defender.
> A17 – A gente pegou trechos de manifestações de mulheres que lutam pela igualdade. A gente achou muito legal essa do grupo virtual que foi criado pra trocar afeto e sororidade entre as mulheres. É um bom começo saber que tem mulher defendendo o nosso lado. Tem que ser assim.

Os alunos foram contundentes nas escolhas das manchetes e, ao final da discussão, concluímos que eles entenderam que a ação praticada pela vilã do cordel não deve ser proliferada e isso deve ser feito com a ajuda das próprias mulheres, a fim de que elas exerçam o empoderamento feminino, definido por Djamila Ribeiro como

> Uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação da realidade na qual se encontra. É uma nova concepção de poder que produz resultados democráticos e coletivos.
> É promover uma mudança numa sociedade dominada pelos homens e fornecer outras possibilidades de existência e comunidade. É enfrentar a naturalização das relações de poder desiguais entre gêneros e lutar por um olhar que vise a igualdade e o confronto com os privilégios que essas relações destinam aos homens. É a busca pelo direito à autonomia por suas escolhas, por seu corpo, por sua sexualidade. (RIBEIRO, 2018, p. 90-91)

Na atividade realizada, percebemos que em todas as chamadas é a mulher quem dá a opinião sobre o exercício da sororidade, é ela quem diz que devemos lutar para alcançar os nossos direitos. Fator também interessante de destacarmos é que todos os grupos escolheram

nomes conhecidos nacionalmente que discursam sobre o tema. Isso significa que os alunos deram ênfase a pessoas importantes do meio artístico para chamar a responsabilidade em relação à sororidade.

Por fim, depois da discussão, pedimos que os alunos emitissem opinião sobre a oficina realizada. Eles expressaram felicidade por terem conhecido sobre o termo sororidade, algumas meninas disseram que depois da oficina seriam muito mais permissivas com a questão de tolerar a colega, a conhecida ou afim. Alguns discentes disseram que nunca imaginavam que poderiam trabalhar tema tão diversos em cordéis. Os meninos tiveram um pouco de dificuldade de se expressar, no entanto os poucos que emitiram opinião afirmaram que lutariam por promover a união juntamente com as meninas.

6.3 QUESTIONÁRIO DE ENCERRAMENTO DA PESQUISA (FINAL)

Para o questionário final, dispomos de 30 participantes. O instrumento de análise é composto por 17 perguntas, algumas delas apenas para marcar *sim* ou *não*, outras para justificar a marcação feita e o restante pede que o participante emita a opinião sobre o conteúdo abordado ao longo das oficinas e a importância de trabalhar os temas presentes na obra.

A questão 01 abordava sobre a importância de discutir temas atuais a partir de leituras realizadas em sala de aula. Todos os participantes marcaram *sim*. Na questão 2, solicitávamos que os discentes justificassem o porquê da resposta. Disponibilizamos algumas delas para melhor entendimento:

> A1 – Para, muitas vezes, conscientizar os alunos sobre alguns temas.
> A3 – Porque ajuda melhorar nosso conhecimento.
> A4 – É legal trabalhar um assunto e discuti com os colegas.
> A5 – Alerta os alunos sobre certas coisas.
> A6 – Você aprende coisas novas.
> A7 – Para ajudar na compreensão.
> A8 – A pessoa aprende mais coisas.
> A10 – Porque é bom para refletir e serve para saber o que traz bom ou ruim aquele tema.

Isso nos mostra que os discentes veem a prática da leitura como um fator primordial para conscientizá-los quanto aos seus papéis sociais, convergindo com Zilberman (2012) ao afirmar que:

> Embora a escrita, de um lado, signifique a possibilidade de um indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo, de outro, ela estimula a renúncia ao contato material e concreto, denegrindo as qualidades deste ao negar-lhe os atributos de plenitude e

> totalidade. A obra transmuta-se, assim, na mediadora entre o indivíduo e sua circunstância, e decifrá-la quer dizer tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso, ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto. (ZILBERMAN, 2012, p. 18)

Entendemos, portanto que a autora entende a leitura do texto escrito como forma de compreensão do mundo, por isso, dentro desse viés, é reprodução da realidade. A resposta do A10, ao apontar que a leitura incita a reflexão, fazendo-nos filtrar o que é bom e ruim, dialoga com o "modelo de mundo transcrito no texto" dito por Zilberman.

A resposta dada pelo A4 nos chamou a atenção porque diz respeito à discussão que pode ser viabilizada pelo professor ao trabalhar qualquer texto em sala de aula. A discussão é fator fundamental para incitar no aluno à curiosidade e fazê-lo construir ideias críticas a respeito do texto e do mundo que o cerca. Constatamos essa criticidade também no A10, já que ele cita a reflexão como termo preponderante para essa construção.

Na questão 3, todos os participantes marcaram *sim* na resposta. Nela, perguntamos o seguinte: "Você achou importante fazer este tipo de leitura na escola?". Para justificar, disponibilizamos a seguir algumas opiniões apresentadas pelos alunos na questão 4:

> A20 – Porque com isso conseguiremos futuros melhores para a nossa geração.
> A21 – Porque você lê com mais facilidade, os cordéis tinham palavras difíceis, mas eles bons de se ler. Eu gostei.
> A22 – Porque abriu a minha mente para o que está acontecendo e com a ajuda da professora fica mais fácil também porque ele direciona.
> A23 – Estimulou a leitura para quem não sente vontade, futuramente essa pessoa pode se tornar fã de livros.
> A25 – Porque nós podemos a partir dessa leitura ter mais argumentos durante as discuções (*sic*).
> A26 – Porque ajudou até na minha escrita.

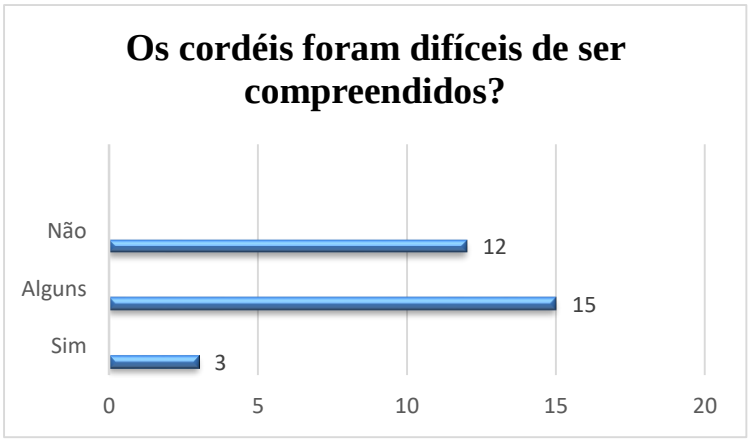
Ao analisarmos as respostas, percebemos que os discentes destacaram pontos relevantes no trabalho com o cordel em sala de aula como o estímulo à leitura, a facilidade ao ler, o poder argumentativo que é possível construir a partir da leitura, bem como o que ele pode gerar às futuras gerações. Apesar da maioria ter respondido no questionário de sondagem (gráfico 10) que não havia lido cordéis, os alunos constataram que essas obras podem auxiliá-los no aprimoramento da prática leitora.

Gráfico 12 – Conhecimento sobre autores de cordel

Fonte: elaborado pela autora

Ao perguntarmos se os alunos já conheciam algum autor dos cordéis lidos em sala de aula, 73% responderam que não sabiam sobre os cordelistas. O restante (27%) marcou *sim* como resposta. Acreditamos que estes marcaram essa opção porque um dos autores – Stélio Torquato –, como já dissemos, palestrou para os discentes sobre o seguinte tema: *15 perguntas sobre literatura de cordel*.

Gráfico 13 – Compreensão quanto aos conteúdos dos cordéis



Fonte: elaborado pela autora

Quando perguntados se os cordéis foram difíceis de ser compreendidos, 50% afirmaram que tiveram dificuldades em algumas das obras. Estas respostas foram justificadas por eles na questão 7 com os seguintes trechos:

> A1 – Alguns tinha linguagens um pouco difíceis de entender.
> A3 – por que a tipos de palavras que não são usadas muito.
> A6 – Tinha alguns que era coisa com coisa mais depois deu pra entender.
> A7 – Porque eu não era muito de ler cordel aí no começo foi difícil.
> A10 – Algumas palavras eu não compreendia muito bem.

> A12 – Porque eu nunca tinha lido nenhum cordel.
> A21 – Alguns cordéis tem (*sic*) linguagem de outras regiões.
> A24 – As vezes por causa das palavras.

Observamos que a maioria apresentou como dificuldade a linguagem utilizada nos cordéis. Apesar de termos trabalhado isso em todas as obras, fazendo questionamentos sobre o conteúdo presente nos textos, bem como as palavras incompreensíveis e afins, sabemos que o trabalho de leitura não é estanque. Entendemos que a compreensão leitora, na verdade, é uma construção e desenvolvida a partir de várias ações. Ademais, destacamos ainda a complexidade em se ler o texto literário. Antunes (2012) discorre sobre isso ao afirmar o seguinte:

> A literatura cria um mundo à parte; por vezes, *um tanto quanto* 'à imagem e semelhança' do nosso; por vezes, inteiramente fora de qualquer modelo, de qualquer protótipo. Essa fuga para o imaginário já deixa o texto literário em sua condição de inusitado. Mas não bastam as possibilidades abertas por essa fuga – diga-se, de passagem, fuga sem limites.
> Outra estratégia também responsável pela criação do caráter inusitado da literatura: *a violação dos cânones da linguagem comum*. A fuga ao mundo do real legitima as reinvenções dos 'modos de dizer' ou melhor dizendo, pela 'desconstrução da linguagem'. (ANTUNES, 2012, p. 121)

Essa desconstrução da linguagem citada pela autora justifica a dificuldade dos nossos alunos em interpretar o texto literário, tendo em vista que ele se transmuta do lugar comum para dizer de uma outra forma. Esse obstáculo não está presente apenas no momento da leitura de cordéis, como os alunos colocaram, mas nos diversos textos dos quais eles se deparam no dia a dia. Mesmo que a linguagem do cordel tem aproximação com a oralidade e lê-lo em voz alta facilita a compreensão, as expressões específicas de uma localidade podem dificultar o encaminhamento da leitura, se esta não for realizada com cuidado.

Perguntamos na questão 8 o seguinte: "O que achou mais importante na leitura dos cordéis?". Algumas respostas dadas podem ser lidas a seguir:

> A21 – Gostei das rimas que os cordéis tem (*sic).*
> A22 – Porque relacionamos a vida com a história e aprendemos muito.
> A23 –Mostrar a cultura.
> A25 – Conhecer algo que faz parte da nossa cultura e ampliar nossos conhecimentos.
> A27 – Achei que os cordéis tem (*sic)* variações de temas bem legais.
> A29 – Os personagens e o cenário em que eles estavam.
> A34 – A maioria como um simples livrinho pode contar coisas fantástica.

Nas respostas, os alunos se expressaram de modo diverso ao afirmarem o que mais os encantou nas obras das quais eles conheceram e se aprofundaram. Ao analisarmos as opiniões, o que mais nos chamou a atenção foi o que disse o A34. O discente destacou que

mesmo com a simplicidade das obras quanto à capa e ao tamanho, foi possível ler textos com narrativas "fantásticas" nas páginas dos cordéis. Inferimos, portanto, que os alunos, muitas vezes, analisam as obras apenas visualmente e se sentem desmotivados para a leitura, deixando de ler toda a obra simplesmente porque a capa não lhes causa pouco ou nenhum apelo.

A questão 9 complementava a anterior, pois os leitores deveriam responder o seguinte: "Agora que você conhece a literatura de cordel de modo mais detalhado, diga o que mais o encantou em alguma obra especificamente". As respostas a seguir foram selecionadas para discutirmos:

> A1 – A criatividade dos autores em fazer boas histórias e sempre ter uma transformação.
> A6 – Eu gostei das histórias de amor de Isaura e João Mimoso. O amor pode tudo.
> A8 – A fantasia, as histórias inventadas, os dramas que o Pedro sofre.
> A25 – Como tudo dessas histórias são mágicos.
> A34 – Parece conto de fadas, mas não é.

Na resposta do A8, houve o direcionamento para o argumento da fantasia, elemento presente no cordel *A lenda macabra do pescador encantado*. Ramos (2012, p. 26) destaca a importância da leitura de contos fantásticos em sala de aula, tendo em vista que se tratam de textos curtos, lidos de uma só vez, diferente, por exemplo, de um romance. Podemos ampliar essa pertinência também aos cordéis, já que os dois gêneros se assemelham quanto ao tamanho. Destacamos a resposta do A1, ao evidenciar o encantamento que teve ao ler as histórias consideradas por ele criativas. Segundo Araújo, Bularmaque e Martins (2011, p. 77),

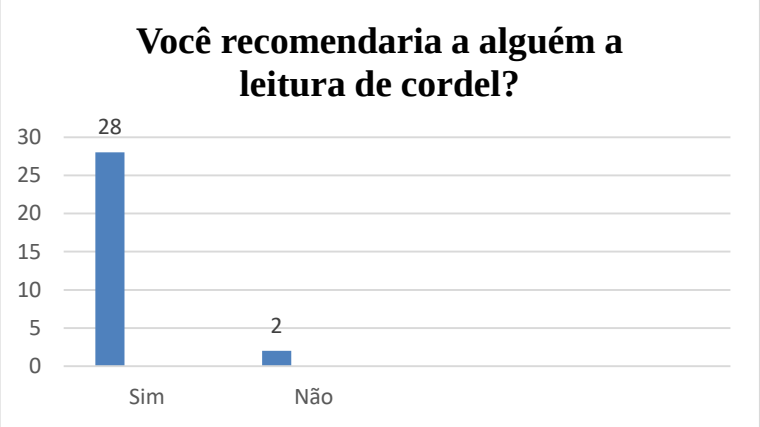
> Outro fator que deve ser levado em conta na escolha de livros a serem apresentados às crianças são aqueles que trazem em seu bojo muita graça, mistério e fruição, gerando expectativa no leitor. Esses requisitos fazem da leitura um momento de diversão e expansão dos horizontes de expectativas. (ARAÚJO; BULARMAQUE; MARTINS, 2011, p. 77)

Outro ponto a ser destacado, no que tange à importância da fantasia nos cordéis, se refere à reconstrução desse gênero e a sua utilização para a realidade, haja vista que o texto

> Depende sempre da disponibilidade do leitor de reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal. (ZILBERMAN, 1999, p. 84)

Tanto A1, A25 e A34 responderam colocando a transformação, a magia e as características dos contos de fadas como fatores para que eles se interessassem pelos cordéis lidos destacando caraterísticas do gênero maravilhoso. Deduzimos, portanto que esses elementos chamaram a atenção do leitor para a história. Além disso, por mais que nenhum aluno tenha marcado *contos de fada* para aquilo que costumam ler no dia a dia, constatado na questão 5 do questionário de sondagem, eles se interessaram por esse modelo de leitura. Isso nos faz crer que os leitores não imaginavam poder se deparar com as características dos contos de fada no cordel, gênero textual que ainda encanta os leitores adolescentes. Sobre a opinião do A6, direcionada para as histórias de amor, permite-nos entender o interesse da discente por esses temas.

Gráfico 14 – Indicações sobre de leitura de cordel



Fonte: elaborado pela autora

Ao serem perguntados na questão 10 se recomendariam a alguém a leitura de cordel, a maioria dos alunos (93%) respondeu de modo afirmativo, fazendo-nos acreditar que o público, de alguma forma, encantou-se pelo que foi trabalhado em sala de aula ao longo dessas semanas. Pedíamos também para que justificassem a resposta dada na questão 11, e o resultado pode ser lido a seguir:

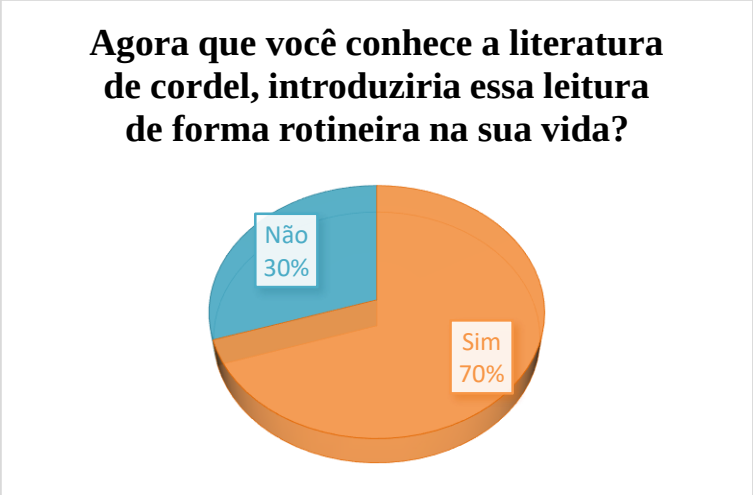
A1 – Porque é relevante e dá para passar o tempo.
A6 – Porque eu amei.
A6 – Pras pessoas verem e gostarem também.
A10 – Porque são bem interessantes, e seria bom ter várias pessoas lendo.
A12 – Porque são muito engraçados.
A25 – Porque assim essa pessoa vai ampliar seu conhecimento.
A27 – Porque o cordel é uma literatura importante.
A32 – Para conhecer outros tipos de leitura.

Verificamos que os discentes deram à literatura de cordel a importância merecida, o que demonstra o quanto foi satisfatório o nosso papel enquanto mediadores de leitura, ao incentivá-los a conhecer um gênero e propagá-lo. Destacamos a fala do A12 em afirmar que as narrativas de cordéis têm características humorísticas. Pinheiro e Marinho (2012, p. 98) discutem sobre isso ao destacar que o humor "serve de recurso para chamar a atenção dos leitores/ouvintes para determinados problemas", acrescentamos ainda que esses problemas podem ser de caráter social, afetivo, entre outros. Por fim, o humor, desde os tempos remotos, é utilizado como forma de divertir e entreter o leitor. De acordo com Jouve (2002, p. 123), apesar alguns dos textos terem as funções de "recrear e divertir", eles "escondem verdadeiros desafios performativos (informar e convencer)".

Todavia, apesar do caráter humorístico dado a alguns textos lidos, houve os que disseram que não recomendariam esses textos por não gostarem de ler ou porque os cordéis não interessariam a ninguém, fazendo-nos perceber que o nosso trabalho não deve ficar estanque, mas sim continuar com intuito de atingir o maior número de leitores.

A questão seguinte indagava "Porque você acha importante conhecer a cultura da qual você pertence por meio da literatura de cordel?". As respostas em sua maioria se limitaram a destacar a importância de conhecer o local onde se vive. Outros destacaram a relevância de conhecer alguns nomes até então desconhecidos por eles. O A25 ressaltou que "é algo nosso que se a gente não valorizar vai acabar se perdendo", demonstrando, portanto, a preocupação em ter contato com as tradições do nosso povo e com aquilo que nos caracteriza.

Gráfico 15 – O cordel como exercício de leitura rotineira

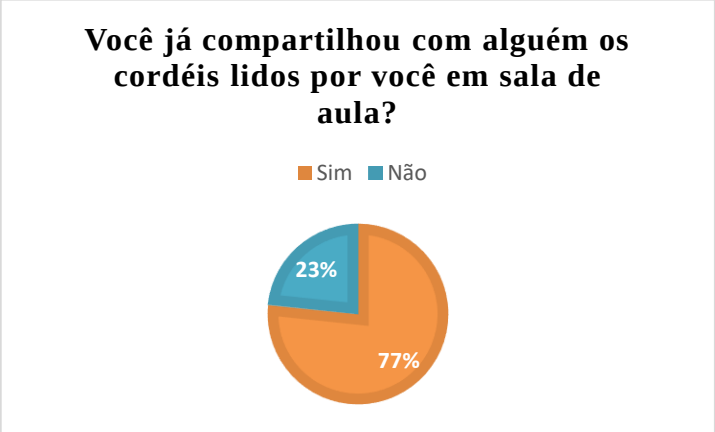


Fonte: elaborado pela autora

Na questão 13, perguntamos se os alunos introduziriam a leitura de cordel de forma rotineira na vida. A maioria (24 alunos) respondeu que faria isso, enquanto o restante não tornaria essa ação corriqueira. Para que a leitura do cordel fosse rotineira na vida deles, incentivamos não apenas que eles comprassem cordéis, mas lessem as obras disponibilizadas na *internet* gratuitamente, já que esse meio era mais acessível a eles.

O gráfico 16 se referia à pergunta 14 que indagava se os alunos já haviam compartilhado com alguém os cordéis lidos nas oficinas. O resultado foi o seguinte: 23 alunos responderam *sim* e 7 marcaram *não*. Isso nos faz refletir a importância da leitura em sala de aula para que haja a propagação desse ato a outras esferas.

Gráfico 16 – Compartilhamento de cordéis



Fonte: elaborado pela autora

Na 15ª questão, perguntamos sobre quais temas o aluno possivelmente aprendeu e refletiu com os folhetos de cordel. As respostas variaram, como vemos a diante:

> A1 – O preconceito.
> A3 – Em *Isaura e João Mimoso*, entendi que inveja não leva a lugar nenhum.
> A4 – Aprendi a respeitar.
> A10 – Que o preconceito não leva a nada.
> A20 – Sobre as situações semelhantes à vida real.
> A23 – Amor, coragem e humor.
> A5 – Política, racismo, direitos em sociedade.
> A27 – Sobre a realidade, porque alguns cordéis falam da vida real.
> A32 – Sobre como a mulher é vista, sobre o preconceito de vários tipos e sobre o ódio que podemos causar a outras pessoas.

Como os cordéis versavam sobre várias temáticas, tendo em vista que o nosso intuito era justamente esse, os educandos dialogaram nas respostas com os diversos assuntos

discutidos nas oficinas a partir da leitura das obras. Se analisarmos as respostas, chegaremos à conclusão de que os discentes conseguiram associar as informações presentes no texto com a realidade, como destacaram o A3, A4, A10 e A32.

Por fim, perguntamos na questão 16 se os educandos leriam cordéis por conta própria caso a professora não tivesse indicado e trabalhado as leituras. A maioria dos participantes (50%) afirmou que *talvez* faria, seguido de 27% com *não*, enquanto 23% respondeu *sim*. Alguns deram a justifica para a resposta e destacamos logo a seguir:

> A3 – Sim, porque meu vô sempre conta as histórias de cordéis.
> A5 – Talvez, porque eu prefiro outro tipo de leitura.
> A6 – Talvez, eu já vi cordel mais nunca tive interesse em ver, mais quando eu li na sala eu gostei.
> A8 – Não, eu não gostava de ler.
> A10 – Talvez, porque muitas vezes, me interesso por algo, só quando alguém me apresenta ou eu ter visto em algum lugar.
> A23 – Sim, porque meu avô gosta bastante.
> A25 – Talvez, porque eu tentaria explorar outras áreas da leitura.
> A26 – Talvez, porque eu não tinha tanto interesse pelo cordel.

Chegamos à conclusão de que a maioria dos alunos não se sentia atraído pelo cordel por não gostar de ler, como afirmou o A8, ou por preferir outro tipo de leitura, como destacou o A5. Todavia, percebemos que, depois das oficinas realizadas, o conceito sobre esse gênero mudou tendo em vista que há assuntos do interesse deles nos folhetos e, assim, é possível serem feitas leituras prazerosas.

Gráfico 17 – Leitura de cordéis por conta própria

Fonte: elaborado pela autora

6.4 AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

Ao término das oficinas, fizemos uma roda de conversa para ouvirmos os educandos e avaliarmos o momento, bem como as atividades realizadas ao longo do percurso. Foram dias intensos, já que o nosso propósito era aliar os conteúdos formais inseridos no plano anual de curso com cada passo da pesquisa. Para que isso fosse possível, a participação dos alunos e o empenho em querer que tudo saísse da melhor forma possível foram primordiais, fazendo-nos perceber que, mesmo em meio às dificuldades de acesso ao livro físico, ou mesmo por meio digitais, devido à ausência de recursos tecnológicos que atendam a uma grande demanda, é possível proporcionar momentos que façam a diferença na vida do aluno, com o intuito que eles se perpetuem.

Ouvimos dos alunos opiniões que nos encorajaram, dentre as quais, citamos algumas a seguir:

> A25 – A partir de hoje eu leio o cordel de forma diferente;
> A32 – Se toda leitura que a tia fizer em sala for assim, eu vou amar.
> A27 – Vou guardar esses cordéis com todo carinho.
> A6 – eu conheci um monte de texto legal, nunca vou me esquecer de Eros e Psiquê.
> A35 – To preferindo ler cordel agora, eu leio rápido, aí me ficarei sendo um bom leitor.

Acreditamos que o nosso trabalho deve continuar, principalmente, proporcionando esse tipo de leitura, a fim de que ela se propague ainda mais, e os nossos alunos tenham interesse em buscar conhecimento sobre o que se é trabalhado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que trabalhar a literatura em sala de aula é um desafio diante do que nos é oferecido enquanto professores de Língua Portuguesa. Muitas vezes, é dada mais atenção às questões voltadas para o ensino de língua materna, enquanto os aspectos direcionados para a leitura do texto literário são postos em segundo plano e utilizado, muitas vezes, como última opção de desenvolvimento de atividades dirigidas para tal fim. No que tange ao ensino da literatura com vistas à leitura de cordel em sala de aula, também não é diferente. As disciplinas dos cursos de Letras, nem sempre voltadas para a prática em sala de aula, intensificam essa deficiência.

Vale também destacarmos o quanto a literatura de cordel pode ser uma ferramenta importante capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem tanto pela facilidade do manuseio da obra, quanto pela sua extensão, haja vista que pode ser lido por completo em uma aula de 50 minutos, como pelo caráter dinâmico conferido a esse texto. Ademais, enfatizamos que, muitas vezes, o professor, por se preocupar em atrair o aluno e oferecer-lhes alternativas de textos multimodais, de modo despercebido, coloca em segundo plano o trabalho com o cordel.

As discussões apresentadas ao longo desse trabalho, tanto no que se refere à leitura de modo geral, como à incidência da literatura de cordel no Brasil e o seu estudo na sala de aula, nos serviram para entender que é possível propormos um ensino do texto literário e formar leitores críticos para a construção da cidadania, bem como para desenvolver o hábito de leitura e fazer desta uma atividade capaz de promover a fruição.

As oficinas, pautadas na metodologia proposta por Rildo Cosson, fizeram-nos compreender que há caminhos para explorar o texto literário de modo diferenciado como ditam, por exemplo, os documentos oficiais direcionados ao ensino de leitura. Outrossim, percebemos que essa forma de ampliar a leitura pode motivar o educando a vivenciar outras possibilidades de leituras a partir das narrativas lidas.

Ao iniciarmos o trabalho com a literatura de cordel tivemos que desmistificar alguns pensamentos relacionados a um possível desinteresse para a prática desse tipo de leitura. Geralmente os alunos vinham com a ideia de que o cordel, apesar de ter uma leitura facilitada pela extensão que apresenta, não sabiam onde poderiam adquiri-lo, já que eles não costumavam encontrar esse tipo de literatura nas livrarias e em lojas afins. Ademais, esses estudantes se veem atraídos por outros textos, tendo em vista a multimodalidade que nos é oferecida nos dias de hoje. Todavia, ao final, percebemos que o nosso esforço de mostrar uma visão diferente aos

discentes foi válido, tendo em vista que os alunos, em sua maioria, participaram ativamente das atividades propostas, tiveram interesse em fazer as leituras, interessaram-se em ler textos direcionados aos gêneros fantástico e maravilhoso e puderam adentrar em um texto literário rico e de fácil acesso, tanto pelo seu valor financeiro, como pela disponibilidade de um banco de dados acessível na internet.

Ao levarmos para sala de aula o autor de uma das obras das quais trabalhamos, percebemos o quanto isso motivou os discentes para que fizessem as leituras que se sucederam. Pudemos observar isso pelas perguntas feitas ao professor e cordelista Stélio Torquato e ao modo como eles se interessaram pelas narrativas e quiseram adquirir outras obras do mesmo estilo.

As discussões propostas não ficaram limitadas apenas às perguntas feitas dos questionários, elas foram ampliadas e, em não raros casos, os próprios alunos iniciavam a discussão que nos proporcionava reflexões pertinentes em torno de questões que merecem destaque em sala de aula. Isso possibilitou análises mais aprofundadas e pudemos observar o modo como os leitores passaram a olhar para os textos que lhes eram apresentados – sempre relacionando com a própria vida e com as vivências partilhadas. Por meio da leitura de cordéis de autores cearenses, possibilitamos aos leitores a inserção à cultura local, característica presente na maioria das obras lidas.

O trabalho com obras caracterizadas pela fantasia e pelo maravilhoso mostrou aos alunos que, mesmo em um mundo diferente do real, é possível fazer reflexões sobre as atitudes praticadas no dia a dia, contrapô-las e tentar a solução de possíveis problemas. Além disso, o ato de ler esses textos propõe discussões de questões relacionadas ao convívio com o outro que envolvem o combate ao preconceito, ao exercício da sororidade, ao combate à desigualdade social e, por fim, ao exercício de cidadania.

Nosso trabalho não findará por aqui, haja vista que o ensino com a leitura em sala de aula é uma atividade processual, podendo não nos oferecer ganhos apenas imediatos, mas serem construídos ao longo das vivências. Portanto, esperamos que a nossa pesquisa seja motivação para tantas outras que tenham a leitura do texto literário em sala de aula como principal mote e, desse modo, promova o gosto, além de que torne rotineira essa prática.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

ADICHIE, Chimamanda. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Sejamos todas feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

ARAÚJO, Mayara dos Santos; BULAMARQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.75-96.

BALEIRO, Zeca. Funk da lama. In: BALEIRO, Zeca. **Calma aí, coração.** Rio de Janeiro: Som Livre, 2013. 1 CD. Faixa 12. Letra e vídeo disponíveis em: <http://letras.mus.br/zeca-baleiro/funk-da-lama>. Acesso em: 24 set. 2018.

BALTHASAR, Marisa; FIGUEIREDO, Laura de; GOULART, Shirley. **Singular & plural**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORBA, Francisco da Silva. (Orgs.) **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BORGES. José Francisco. **A moça que virou jumenta porque falou de topless com Frei Damião**. Bezerros, PE: [S.n], [20?].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2014: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2013.

BRITO, Rafael. **O romance de Isaura e João Mimoso ou cobra encantada da Lagoa do Padre Andrade**. Fortaleza: Flor da Serra, 2017.

CABRAL, João Firmino. **O herói da floresta e a princesa encantada**. Fortaleza: Tupynanquim, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

_____. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.
CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. **A moça que bateu na mãe e virou cachorra**. 24. ed. Salvador: Casa do Trovador, 1974.

CHIAMPI, Irlemar. **O Realismo maravilhoso**: forma e ideologia no romance hispano-americano. São Paulo: Perspectiva, 2015.

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

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2017.

_____. "Letramento Literário" In: _____. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo. (Orgs.) **Coleção explorando o ensino**: Literatura/Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 55-68. v. 20.

CURRAN, Mark. **Retrato do Brasil em cordel**. Cotia, SP: Ateliê, 2011.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel *et al*. **Literatura popular em verso.** Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1986.

FARIAS, Marco Haurélio. **Breve história da Literatura de Cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.

_____. **Literatura de Cordel**: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Editorial, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVA, Tatielle Rita Souza da. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100281>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GEIGER, Paulo (Orgs.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, 2011, n. 4, p. 1-21, dez. 2011. Disponível em: < http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87/61>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GUEDES, Adriana Bittencourt; SERRA, Elizabeth D'Angelo. **A formação de leitores literários na escola pública brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto C&A, 2011. Disponível em: < https://sinapse.gife.org.br/download/a-formacao-de-leitores-literarios-na-escola-publica-brasileira>. Acesso em: 20 set. 2018.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (orgs.) **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOUVE, Vicente. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JUAZEIRO, João Pedro do. **O homem que virou macaco.** Fortaleza: Padre Cícero, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LIMA, Stélio Torquato. **O asno de ouro**. Fortaleza: Flor da Serra, 2017a.

_____. **O médico e o monstro**. Fortaleza: Flor da Serra, 2017b.

_____. Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 133-139, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16750>. Acesso em: 20 set. 2018.

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

MAXADO, Franklin. **O que é cordel na literatura popular**. Mossoró, RN: Queima-Bucha. 2011.

MEIMES, Leonardo Telles. Uma defesa dos gêneros do insólito na busca pela fruição: a literatura que ainda pode encantar e formar nossos leitores para a fruição. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1260-1267, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/111.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Mdh divulga dados sobre feminicídio**. 03 ago. 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/agosto/ligue-180-recebe-e-encaminha-denuncias-de-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em 20 ago. 2018.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador de leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54.

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

PEREIRA, Jaquelânia Aristides. A leitura literária como experiência lúdica. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos *et al* (orgs.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: UFC, 2007. p. 255-271.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PINHEIRO, José Hélder. Literatura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos. In: PEREIRA, Jaquelânia Aristides *et al* (Orgs). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 15-27.

_____. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.

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

PINHEIRO, Hélder; MARINHO, Ana Cristina. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

_____. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 49-74.

RAMOS, João Eduardo Fernandes. **A ciência e o insólito**: o conto de literatura fantástica no ensino de Física. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Física) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, São Paulo, 2012. Disponível em: <

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13082012-112755/pt-br.php>. Acesso em: 20 ago. 2019.

RENATO, Haroldo. **O rapaz que virou bode no Estado do Paraná**. Recife: Coqueiro, [20?].

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: UNESP, 2014.

RODRIGUES, Selma Calazans. **O Fantástico**. São Paulo: Ática, 2016 (Coleção Princípios).

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p.115-136, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100007. Acesso em: 20 ago. 2018.

SANTOS, Apolônio Alves dos. **O homem que virou bode por zombar de Frei Damião**. Guarabira, PB: Pontes, [20?].

SANTOS, Claudia Jacinto de Medeiros. **A literatura popular na sala de aula**: uma proposta para o ensino de leitura literária. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Semiárido, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22483/1/ClaudiaJacintoDeMedeirosSantos_DISSERT.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SANTOS, José Antônio do. **História da literatura de cordel**. Fortaleza: Tupynanquim, 2007.

SANTOS, José João dos. **O que é literatura de cordel?** Fortaleza: Tupynanquim, 2012.

SENNA, Costa. **O couro do Lobisomem**. Fortaleza: Flor da Serra, 2017.

SERPA FILHO, Juarez; PEREIRA, Jaquelânia Aristides. Leitura da canção: uma proposta interativo discursiva. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 1, p. 228-251, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/13/20740/>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. 100 anos de cordel [Catálogo de exposição]. In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **A história que o povo conta** (Exposição). São Paulo: Sesc, 2001. [25 p, il].

SILVA, Cássia Alves da. **Resíduos medievais do grotesco no cordel de metamorfose contemporâneo**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC7_8c4586c156cfa77044556e5a71579d6a>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SILVA, Evaristo Geraldo da. **A lenda macabra do pescador encantado**. Fortaleza: Tupynanquim, 2005.

_____. **O Feitiço de Áquila**. Fortaleza: Tupynanquim, 2008.

_____; OLIVEIRA, Julie Ane. **O mistério da pedra encantada**. Fortaleza: Tupynanquim, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann**. Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cânone, 2009.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo. Perspectiva, 2006.

_____. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VAGALUME. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/valesca-popozuda/beijinho-no-ombro-versao-juntas-arrasamos.html>. Acesso em: 23 set. 2018.

VIANA, Klévisson. **A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk**. Fortaleza: Tupynanquim, 2006.

_____; LIMA, Stélio Torquato. **Santaninha, um poeta popular na capital do Império**. Fortaleza: IMEPH, 2017.

VIANNA, Arievaldo Lima. **Acorda cordel em sala de aula**. 3. ed. Fortaleza: Encaixe, 2010.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso**: a leitura e o leitor. Curitiba: UFPR, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibepex, 2012.

_____. Leitura Literária e outras Leituras. In. BATISTA, Antônio Augusto Gomes et GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (Orgs.). **Leitura**: Práticas, Impressos e Letramentos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 71-87. (Coleção Linguagem e Educação).

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a literatura medieval. Tradução de Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de sondagem

Questionário de sondagem
1. Sexo
( ) feminino ( ) masculino
2. Idade:
( ) anos
3. Você gosta de ler?
( ) sim ( ) não
4. Com que frequência você lê os seguintes materiais:
• Revistas
( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) mensalmente ( ) anualmente ( ) nunca ou raramente
• Jornais
( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) mensalmente ( ) anualmente ( ) nunca ou raramente
• Livros em geral
( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) mensalmente ( ) anualmente ( ) nunca ou raramente
5. O que você costuma ler no seu dia-a-dia?
( ) romance ( ) história em quadrinhos ( ) sites de notícias ( ) contos de fada
6. Para que você lê textos de literatura?
( ) para relaxar ( ) Por que a escola exige ( ) para obter conhecimento ( ) porque gosto de ler ( ) para conhecer um mundo cheio de fantasia e para viajar na imaginação ( ) para ser avaliado
7. Quais assuntos você mais gosta de ler?
( ) romance ( ) histórias de terror ( ) notícias sobre assuntos variados ( ) piadas ( ) outros
8. Se marcou a última opção, quais são?
9. Seu tempo dedicado a leitura é?
( ) suficiente ( ) insuficiente
10. O que o impede de ler com mais frequência?
( ) tempo ( ) condições financeiras ( ) dificuldades de acesso à biblioteca ( ) leitura lenta ( ) outros
11. Você costuma visitar a biblioteca da sua escola?
( ) sim ( ) não
12. Você conhece a literatura de cordel?
( ) sim ( ) não
13. Você já leu algum cordel?
( ) sim ( ) não
14. Você tem folheto de cordel em casa?
( ) sim ( ) não
15. Se você marcou “sim”, quantos?
( )
16. O que espera aprender com os folhetos de cordel?

APÊNDICE B – Questionário de encerramento da pesquisa

Questionário de encerramento da pesquisa
1. Você acha importante discutir temas diversos a partir das leituras lidas em sala de aula?
( ) sim ( ) não
2. Por quê?
3. Você achou importante fazer este tipo de leitura na escola?
4. Por quê?
5. Você já conhecia algum autor dos cordéis lidos?
( ) sim ( ) não
6. Os cordéis lidos foram difíceis de ser compreendidos?
( ) sim ( ) alguns ( ) não
7. Se a sua resposta foi “sim” ou “alguns”, especifique o motivo.
8. O que achou mais importante na leitura dos cordéis lidos?
9. Agora que você conhece de modo mais detalhado a literatura de cordel, o que o mais encantou em alguma obra especificamente?
10. Você recomendaria a alguém a leitura de cordel?
( ) sim ( ) não
11. Por quê?
12. Por que você acha importante conhecer a cultura da qual você pertence por meio da literatura de cordel?
13. Agora que você conhece a literatura de cordel, introduziria essa leitura de forma rotineira na sua vida?
( ) sim ( ) não
14. Você compartilhou com alguém os cordéis lidos por você em sala de aula?
( ) sim ( ) não
15. Sobre quais temas você aprendeu e refletiu com os folhetos de cordel?
16. Se a professora não tivesse apresentado para você os cordéis, você os leria por conta própria? ( ) sim ( ) não ( ) talvez
17. Por quê?

APÊNDICE C – Manual Didático

O MARAVILHOSO E O FANTÁSTICO NA LITERATURA DE CORDEL:

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O MARAVILHOSO E O FANTÁSTICO NA LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

CARLA ALVES DA SILVA

Fortaleza – Ce

2019

SUMÁRIO

CONVITE 4
QUE TAL UMA BREVE CONVERSA? 5
A SEQUÊNCIA BÁSICA 5
A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA – UM PASSEIO PELO FANTÁSTICO E PELO MARAVILHOSO 7
CONVERSAS SOBRE CORDEL: PREPARANDO O TERRENO 9
OFICINA 1 11
OFICINA 2 17
OFICINA 3 20
OFICINA 4 25
É HORA DE NOS DESPEDIRMOS... 28
REFERÊNCIAS 29

CONVITE

Caro (a) professor (a),

É com grande prazer que compartilho um material didático que poderá te auxiliar nas atividades de leitura do texto literário. Ao longo da nossa passagem pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, tivemos oportunidade de adquirir novos saberes e partilhar experiências. Um dos ápices, ao longo desses dois anos, foi o desenvolvimento de uma pesquisa que nos impulsionou a elaborar propostas de leitura para o ensino fundamental II. O material que você está lendo, resultado de uma pesquisa aplicada a alunos do 8º ano, se volta para o ensino de leitura a partir dos cordéis de metamorfose, com ênfase no fantástico e no maravilhoso, para a formação de leitores críticos.

Na experiência de leitura, os alunos puderam compartilhar e ampliar experiências e desenvolver seu senso crítico diante dos textos e da realidade.

Fique à vontade para compartilhar o material e utilizá-lo em sala de aula, fazendo os ajustes que julgar necessários às propostas, levando em consideração a realidade de sua turma, afinal nossas propostas são apenas sugestões de leitura.

Abraços cordiais,

Carla Silva.

QUE TAL UMA BREVE CONVERSA?

Professor (a),

Como você tem realizado o trabalho com leitura em sala de aula? Este ano, por exemplo, já houve algum trabalho com literatura de cordel com seus alunos? De que forma você explorou a leitura? O livro didático[1] adotado para a sua turma contém algum cordel e de que forma aborda esse gênero?

Você conhece os cordéis de metamorfose? Que tal começar o seu trabalho de leitura com eles a partir da metodologia de leitura da sequência básica?

A SEQUÊNCIA BÁSICA

O trabalho com leitura em sala de aula precisa ser dinâmico e significativo para formar leitores. Pensando nisso, Rildo Cosson elaborou um modelo de sequência básica que pode ser aplicado a textos literários diversos, sobretudo os mais curtos como o conto e a poesia de cordel, por exemplo. A partir desse modelo, criamos nossas propostas de leitura, as quais serão apresentadas a você agora, no intuito de facilitar seu trabalho em sala de aula.

Você já leu sobre as sequências básica proposta por Cosson?
Se você ainda não conhece, vale a pena se debruçar nessa leitura.

Primeiramente, apresentamos a você alguns pontos destacados por Cosson (2014) para que haja a efetivação do letramento literário. Para isso, ele destaca que:

- O leitor precisa interagir com a obra a partir da leitura e interpretação;
- O processo de letramento literário envolve uma comunidade de leitores. No espaço onde essa prática acontece, há, além da leitura compartilhada, a necessidade de respeitar os graus de dificuldade em relação à leitura das obras.
- A ampliação do repertório literário abrange as diversas manifestações culturais, inclusive a literatura popular e oral.

---

[1] BALTHASAR, Marisa; FIGUEIREDO, Laura de; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

- As atividades devem ser direcionadas para o desenvolvimento da competência leitora.

É nesse sentido que Cosson (2016) propõe a sequência básica, que é composta por quatro etapas: **motivação, introdução, leitura e interpretação**.

Quadro 1 – Etapas da sequência básica proposta por Cosson (2016)

ETAPA	COMO PROCEDER?
Motivação	Envolver o aluno com a leitura a fim de que ele se familiarize com o texto. Exemplos: notícia ou outro gênero; curta-metragem; imagens; objetos, dinâmicas, entre outros elementos.
Introdução	Conhecer superficialmente a obra, bem como saber sobre o autor do texto.
Leitura	Fazer com bastante cuidado e, se o texto for longo, realizar a leitura por etapas, alternando entremeios com textos menores para auxiliar a compreensão.
Interpretação	Constatar ou não previsões feitas ao longo do percurso da leitura. Isso é feito por meio de inferências, do conhecimento de mundo e das vivências partilhadas.

Quadro elaborado pela autora com base na discussão apresentada por Cosson (2016).

Cosson ainda destaca que para concretizar a interpretação devem ser propostas atividades para externalizar a leitura, ou seja, registrá-la, adequando-se ao público a que é destinada. Portanto, professor (a), seguir um planejamento para a aplicação da sequência didática é fundamental a fim de que a competência leitora dos educandos seja ampliada.

A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA – UM PASSEIO PELO FANTÁSTICO E PELO MARAVILHOSO

Professor (a), ao iniciarmos a nossa conversa, havíamos perguntado de que forma você tem trabalhado a literatura de cordel em sala de aula. A diversidade de temas presentes na poesia de cordel nos faz ter inúmeras possibilidades para explorar o texto literário na escola.

Quer saber mais?

A obra *O que é cordel na literatura popular*, de Franklin Maxado (2011) apresenta inúmeras temáticas abordadas no cordel. Além disso, ela discorre sobre a definição do termo "literatura de cordel", sobre a história do gênero e as influências recebidas.

O termo "literatura de cordel" é conceituado por Curran (2001, p. 17), na obra *História do Brasil em Cordel* como "uma poesia folclórica e popular com raízes no Nordeste do Brasil. Consiste, basicamente, em longos poemas narrativos, chamados de 'romances' ou histórias, impressos em folhetins ou panfletos". Quando o cordel aborda características do fantástico e do maravilhoso, traz consigo alguns conceitos dos quais carecem de atenção. Nos textos em que há a presença do gênero maravilhoso, existe um mundo criado pelo autor, onde tudo é permitido sem causar qualquer estranheza no leitor, é o mundo dos contos de fada, das bruxas, dos seres do "faz de conta".

E o fantástico? O que esse termo pode nos dizer? Ele se difere do maravilhoso justamente por ser impossível de ser explicado pelas leis do nosso mundo (TODOROV, 2017, p. 30). Este gênero causa estranheza e possivelmente não poderá acontecer na realidade.

Professor (a), você poderá encontrar textos que se inserem no fantástico ou no maravilhoso nos cordéis de metamorfose, por exemplo. Estes são definidos por estar presente a transformação de um indivíduo em um animal, em alguns casos por desobedecer a algumas normas impostas pela sociedade ou mesmo por curiosidade, como é o caso da adaptação para o cordel[2] da obra *O asno de ouro*, de Lucius Apuleius.

Os textos escolhidos para a aplicação da pesquisa passeiam ou pelo gênero fantástico ou pelo maravilhoso e abordam diferentes temáticas ligadas ao preconceito racial, ao exercício da sororidade, às desigualdades sociais, ao domínio masculino sobre o feminino, entre outros.

[2] O professor e cordelista Stélio Torquato tem uma proposta muito interessante em que ele adapta clássicos da literatura universal para o cordel. Segundo ele, o interesse maior é que o público-leitor seja conduzido à leitura da obra original.

Além disso, o próprio ambiente narrativo, apesar de em todos os cordéis haver algum tipo de transformação, se diferencia.

Para auxiliar seu trabalho com a literatura de cordel em sala de aula, apresentaremos algumas propostas a seguir.

LEMBRETE

É importante também que você prepare o ambiente para receber os alunos. Opte por um lugar diferente do comum – no caso, a sala de aula – pode ser a biblioteca, a sala de multimídia ou mesmo o pátio.

Quer saber como foi a nossa experiência?

- Fizemos varais e disponibilizamos cordéis, dos quais os alunos puderam apreciar depois da performance poética;
- Produzimos um baú para colocarmos alguns cordéis expostos;
- Fixamos nas dependências da escola capas dos cordéis que seriam trabalhados nas oficinas.

Disponibilize cordéis em variados meios: varais, caixas poéticas, mesas, para que os alunos apreciem esses textos logo após a performance poética e possam fazer as leituras e interagir com os outros colegas.

Permita que os alunos fiquem livres para fazer as leituras, intervenha apenas na organização, mas deixe que os discentes se apropriem dos cordéis e leiam ao modo como se sentirem à vontade. É nesse momento que você poderá atrai-lo para os momentos posteriores a serem trabalhados nas oficinas.

CONVERSAS SOBRE CORDEL: PREPARANDO O TERRENO

❖ PALESTRA COM CONVIDADO (CORDELISTA)

OBJETIVOS

- Conhecer autores da literatura de cordel.
- Conhecer obras da literatura de cordel de autores contemporâneos
- Preparar os alunos para o estudo do gênero cordel.
- Aproximar a literatura de cordel do espaço em que o aluno convive diariamente.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia
- *Pen-drive* com os vídeos e slides a serem disponibilizados para os alunos

DURAÇÃO PREVISTA

- 2 horas/aula

Professor (a),

Essa etapa foi pensada para que o leitor se encante pelas obras de cordéis a partir do que os próprios autores nos contam. Se não for possível você trazer um autor de cordel para mostrar a experiência dele aos alunos, mostre-os vídeos que expliquem sobre essa literatura para que imerjam na cultura e, ainda, escolha reportagens de autores falando as experiências com o gênero.

COMO PROCEDER

De professora para professor (a)!

O 1° vídeo é uma reportagem exibida no Jornal Hoje sobre o cordelista J. Borges. O 2°, é uma pequena explicação, em formato de aula, sobre literatura de cordel.

Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3731514/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=5dRi5mP8m2o>. Acesso em: 09 jul. 2019.

Quer saber como foi a nossa experiência?

- Convidamos o professor e cordelista Stélio Torquato (UFC), que apresentou uma palestra intitulada "15 perguntas sobre a literatura de cordel";
- Levamos os alunos para assistirem;
- Ao final, eles puderam fazer perguntas sobre a experiência dele com a literatura de cordel.

Em seguida, você já poderá trabalhar a estrutura do cordel[3], tendo em vista que mais à frente haverá uma sugestão de produção de cordel, apresentar os temas mais recorrentes nessa literatura e exibir as capas das obras que irá explorar ao longo das oficinas.

As 15 perguntas das quais você pode se guiar para apresentar aos alunos a literatura de cordel são:

1º. O que é cordel?
2º. Folheto é o mesmo que cordel?
3º. De onde vem o nome "cordel"?
4º. Por que, na Europa, chamava-se os livretos escritos por autores populares de "cordel"?
5º. No Brasil, também se costumava pendurar os cordéis em barbante para a venda?
6º. Como eram chamados no Brasil os livretos que hoje são chamados de cordéis?
7º. Quando passamos a chamar os folhetos com o nome de cordel?
8º. Qual a origem do cordel?
9º. Como as cantorias deram origem ao cordel?
10º. Quem é o "pai" do cordel?
11º. Quais os principais tipos de cordel?
12º. Quais os tipos principais de estrofes usados pelos cordelistas?
13º. Quais as principais características do cordel?
14º. Quem são os principais personagens da literatura de cordel?
15º. Por que ler cordéis?

De olho na dica!

Essas perguntas foram elaboradas pelo professor Stélio Torquato em formato de *power point*. Responder às indagações será um ótimo exercício para que você possa se envolver com o tema e se aprofundar na temática.

Disponibilizaremos alguns links e obras na nota de rodapé a fim de subsidiá-lo nas respostas.

---

[3] PINHEIRO, José Hélder. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2012.
_____. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.
VIANA, Arievaldo Lima. **Acorda cordel em sala de aula**. 3. ed. Fortaleza: Encaixe, 2010.

OFICINA 1

❖ SEQUÊNCIA BÁSICA 1 – CORDEL *A MOÇA QUE VIROU CACHORRA PORQUE FOI AO BAILE FUNK*

OBJETIVOS

- Aprofundar os conceitos dos gêneros fantástico e maravilhoso.
- Propor a leitura do cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*.
- Promover discussões a respeito de estereótipos construídos em torno da figura feminina.
- Tratar de questões relacionadas à intolerância, em especial, aos ritmos musicais.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia
- Notebook
- Caixa de som
- *Pen-drive* com vídeos e músicas que serão disponibilizadas para os alunos
- Cópias do cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*
- Cópias da letra da música "Funk da lama", de Zeca Baleiro
- Cartolina
- Revistas
- Lápis de cor
- Canetinhas
- Matérias de jornais
- Cola
- Tesoura

DURAÇÃO PREVISTA

- 4 horas/aula

Professor (a),

Nesta oficina, sugerimos que você apresente, primeiramente, a diferença entre os dois gêneros que serão abordados nos cordéis: o fantástico e o maravilhoso.

COMO PROCEDER

1º momento

Para facilitar, mostramos um quadro que pode facilitar a compreensão dos conceitos de fantástico e de maravilhoso. Todavia, antes de mostrar os conceitos, instigue os alunos a relembrar obras (pode ser um filme, um conto, uma série, um romance, um cordel, entre outros exemplos) que têm essas características, pois desse modo será muito mais fácil que seu aluno entenda a diferença entre eles.

Quadro 2 – Conceitos dos gêneros fantástico e maravilhoso

GÊNERO	CONCEITO	EXEMPLOS[4]
FANTÁSTICO	"O fantástico é um mundo totalmente criado pelo poeta, onde ele dá asas à imaginação, mostrando exercício mental como se mostrasse valentia. **O mundo não é deste planeta. É o próprio Parnasso[5] ou outros lugares utópicos, cheios de ficções estapafúrdias. O poeta cria seu mundo**." (MAXADO, 2011)	▪ **Cordéis**: *Viagem a São Saruê*; ▪ **Contos**: *As formigas*, de Lygia Fagundes Teles ▪ **Filmes**: *Um conto de Natal*, de Jim Carrey
MARAVILHOSO	"Outro ciclo muito característico da literatura de cordel. Ele engloba os temas onde entram fadas, sereias, feiticeiras, monstros, fantasmas, dragões, gênios, deuses, almas, orixás, diabos, ogros e outros seres mágicos. Os poetas versam sobre enredos que podem ser reais, entretanto, para atingir os fins. O herói encontra coisas ou seres irreais (maravilhosos) para auxiliá-lo, vendo outros artifícios (também fora do real) dos seus inimigos maus." (MAXADO, 2011)	▪ **Cordéis**: *O romance do pavão misterioso.* ▪ **Contos**: *A bela adormecida*, *O gato de botas*, entre outros. ▪ **Filmes**: *Shrek.* ▪ **Séries**: *Once Upon a time*

2º momento

Professor (a), agora você deve aplicar a sequência básica com o cordel *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk*[6]. Para isso, relembre as etapas dispostas neste manual, na seção "A sequência básica": motivação, introdução, leitura e interpretação.

De professor (a) para professor (a)!

Para diversificar o seu trabalho com a literatura de cordel, recomendamos o site mantido pelo governo federal que disponibiliza um acervo digital de inúmeras obras em cordel, todas digitalizadas – uma cordelteca para ninguém botar defeito.

Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=65. Acesso em: 09 jul. 2019.

[4] Alguns exemplos foram retirados da coleção *Singular & Plural*.
[5] Local simbólico onde vivem os poetas.
[6] Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=66575. Acesso em: 09 jul. 2019.

MOTIVAÇÃO

Classificação: L
Lançamento: 2017
Duração: 2:09:51
Idioma: Português

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yzHuQPqO3Gs. Acesso em 09 jul. 2019.

Mostre aos alunos o trailer do filme *A bela e a fera*. Ao assistirem, os alunos poderão responder algumas perguntas do tipo:

a. A transformação aconteceu em que circunstâncias?
b. Você se lembra de alguma narrativa em que a transformação não foi benéfica para uma das partes?
c. Qual possível lição Bela pôde extrair a partir daquela experiência vivida?

De olho na dica!

Discuta com os alunos sobre as características relacionadas à personagem Bela do filme, colocada com aquela que espera por um grande amor e que tem aspectos de "mocinha". Isso servirá para as próximas discussões.

INTRODUÇÃO

Apresente o autor e sua obra e mostre aos alunos a influência do cordelista para a literatura de cordel.

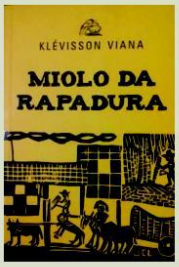
Conheça um pouco da arte e da vida do cordelista Klévisson Viana

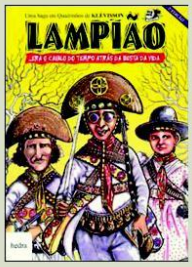
Cordelista trabalha a palavra como poucos no Nordeste

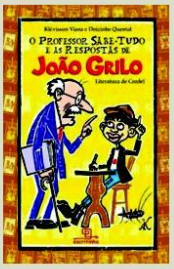
Quer saber mais?

Acesse o link da imagem ao lado e conheça um pouco mais sobre o autor.
A reportagem conta um pouco da trajetória de Klévisson Viana ao longo da sua vida como cordelista.
Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/verso/online/conheca-um-pouco-da-arte-e-da-vida-do-cordelista-klevisson-viana-1.1010490. Acesso em: 09 jul. 2019.

É importante também que você apresente as obras produzidas por Klévisson Viana. Disponibilizamos algumas a seguir:







Para tornar mais agradável o momento, mostre também alguns trechos de entrevistas[7] do autor a programas de TV.

Destaque também a importância da obra *A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk* para a literatura de cordel.

De olho na dica!

Mesmo que o texto esteja disponível em uma plataforma digital, mostre aos alunos o cordel em formato impresso.

É hora de analisar o conteúdo da capa do cordel.

Fonte: foto extraída do cordel com adaptações

Levante questões quanto ao título da obra e ao modo como a personagem está vestida e, em seguida, aborde os seguintes questionamentos:

a) Será que ela é transgressora se levarmos em consideração os padrões impostos pela sociedade?
b) Até que ponto essa transgressão pode ser considerada sã?
c) Ser transformada em cachorra é algo bom ou não dentro da narrativa?
d) Por que o gênero musical funk influencia a transformação da moça?
e) O título teria o mesmo efeito se fosse "O moço", e não "a moça" que foi ao baile funk?
f) No nosso contexto, quando alguém se refere à mulher como cachorra a deprecia em que sentido?

Hora de comparar!

Sugerimos que disponibilize para os alunos a cópia da letra da música "Funk da lama". Com ela, você poderá fazer comparações entre os termos "cachorra", presentes nas duas obras, bem como outras observações.

[7] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7flOxlyVcoA. Acesso em: 09 jul. 2019.

LEITURA

Faça uma leitura oral e coletiva do cordel e incentive a participação dos alunos nesse momento.

De olho na dica!

As leituras de cordéis, para que se perceba o ritmo, a musicalidade e as rimas, devem ser feitas sempre em voz alta e com expressividades, a fim de que se perceba na entonação recursos característicos na obra.

INTERPRETAÇÃO

Agora é hora de confirmar as hipóteses feitas no momento da análise do título e da capa do cordel. Incentive o seu aluno a discutir questões relacionadas ao preconceito de gênero e outros relacionados aos ritmos musicais.

Sugerimos algumas perguntas que podem direcioná-lo.

1. Por qual motivo os pais da Bela têm preconceito com o ritmo musical funk?
2. A Bela do trecho do filme que você assistiu se assemelha ou se diferencia da Bela apresentada no cordel? Aponte alguns trechos que podem indicar a semelhança ou a diferença.
3. Por que o autor do cordel compara o instinto da Bela ao de Caim?
4. Como o autor do texto diz que a mídia, em especial a TV, influencia negativamente os jovens? Pesquise no cordel lido uma passagem que comprova e dê sua opinião sobre o posicionamento.
5. Atualmente, discute-se muito sobre a intolerância. Releia a 2ª estrofe, localizada na página 08, e identifique que tipo de intolerância é possível identificar. Em seguida, recrie-a de modo a eliminar a intolerância marcada nos versos?
6. O castigo que a moça sofre é justamente vagar pelo mundo e combater o preconceito, a intolerância e outros crimes cometidos pela sociedade. Penitenciá-la para sempre ou pelo menos por um bom tempo, deixando-a transformada em cachorra, seria a solução para o problema apresentado na narrativa? Quais alternativas poderiam ser dadas a ela que não fosse esperar "até que a metamorfose um dia venha a acabar"?
   Proponha que os alunos façam esta atividade no caderno e, depois, discutam com os colegas as respostas.

Hora de ir além do texto! (Atividade de extrapolação proposta para o aluno)

Elabore um cartaz (campanha comunitária) para ser publicado nas dependências escolares a fim de abordar e levantar discussões sobre o seguinte tema: A tolerância precisa estar na moda! Você poderá apresentar qualquer tipo de intolerância abordada no cordel "A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk", incluindo as dispostas abaixo:

- **Crimes contra as minorias**
- **Intolerância quanto aos ritmos musicais**

Sugira aos alunos que apresentem os cartazes elaborados para todo o grupo a fim de compartilhar as ideias abordadas na atividade.

Quer saber como foi a nossa experiência?

- Ao discutirmos o termo "cachorra", os alunos apresentaram músicas ("Malandramente") que depreciam a mulher e trouxeram à tona reflexões pertinentes; também demos alguns exemplos de outras músicas: "Amiga da minha mulher", de Seu Jorge é um desses exemplos.
- Para a atividade de extrapolação, levamos material para a elaboração dos cartazes.

OFICINA 2

❖ SEQUÊNCIA BÁSICA 3 – CORDEL *NAVARRO E ISABEL OU O FEITIÇO DE ÁQUILA*

OBJETIVOS

- ❖ Propor a leitura do cordel *Navarro e Isabel ou o Feitiço de Áquila* por meio da sequência básica de letramento literário
- Promover discussões a respeito da condição da mulher na sociedade
- Discutir questões relacionadas à dominação masculina e a violência contra a mulher

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia
- Notebook
- Caixa de som
- *Pen-drive* com vídeos disponibilizados para os alunos
- Cópias do cordel *Navarro e Isabel ou o Feitiço de Áquila*
- Folhas avulsas

DURAÇÃO PREVISTA

- 4 horas/aula

Professor (a),

Nesta oficina, reflita com os alunos questões relacionadas ao subjugo de dominação e submissão pelos quais se submetem algumas mulheres, bem como formas de combate a esses problemas.

COMO PROCEDER

MOTIVAÇÃO

Disponível em: 1https://www.youtube.com/watch?v=qTjEfuO3-y0. Acesso em: 10 jul. 2019.

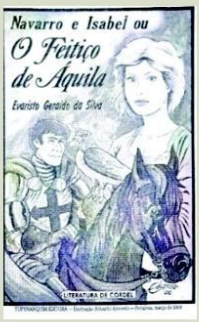
Mostre aos alunos o trailer do filme "Cartas para Julieta" ou apresente a sinopse da obra. Dê ênfase ao fato das cartas não serem respondidas pelo destinatário, pois essa é uma das questões pelas quais a personagem "mocinha" do cordel passa a ser perseguida.

De olho na dica!

Aproveite para mostrar aos alunos uma notícia curiosa sobre respostas às cartas deixadas no túmulo de Julieta. Elas são respondidas por voluntários que oferecem, em muitos dos casos, conselhos amorosos aos destinatários. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2017/09/quem-esta-por-tras-das-respostas-as-milhares-de-cartas-deixadas-no-tumulo-de-julieta/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

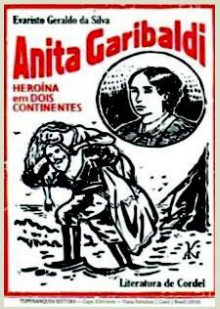
INTRODUÇÃO

O cordel em estudo é baseado numa obra cinematográfica, portanto mostre aos seus alunos o encarte[8] e compare-o com a capa do cordel[9].



Por se tratar do mesmo autor – Evaristo Geraldo, da oficina 2, sugerimos que retome a abordagem já feita e apresente outras obras[10] a fim de sugerir leituras posteriores.

Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSsvS7u3-OXd3CkU2pNWc2Q0JTe51ALgVZm1SNxt4UBaqJGkaUB>. Acesso em



Disponível em: https://www.skoob.com.br/livro/618155# Acesso em 20 ago. 2018.

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-x0M9JmJFi0o/UiDITKNEWQI/AAAAAAALNY/hc0bh-IPM2k/s1600/Folhetos+de+Cordel.PNG>. Acesso em 20 ago.

---

[8]Disponível em: https://http2.mlstatic.com/dvd-o-feitico-de-aquila-D_NQ_NP_406815-MLB25300310609_012017-F.jpg. Acesso em: 10 jul. 2019.
[9] Foto tirada da capa do cordel.
[10] *Aladim e a lâmpada maravilhosa* está disponível em plataforma digital: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=Cordel&PagFis=93453&Pesq=Evaristo%20Geraldo. Acesso em: 10 jul. 2017.

LEITURA

Leve os alunos ao pátio da escola, ou outro local diferenciado, a fim de que os alunos a leitura do cordel em estudo. Enfatizamos mais uma vez que o cordel deve sempre ter o momento da leitura oralizada.

INTERPRETAÇÃO

Faça 5 fichas com os temas a seguir (todos são abordados no cordel), divida a sala em 5 grupos e peça que eles discutam as questões destacando passagens do texto que abordem cada um dos tópicos.

a) A espera da princesa pelo príncipe encantado
b) O perfil da personagem feminina
c) O domínio masculino sobre a mulher
d) As decisões tomadas pelo sexo masculino sem que tivesse aviso prévio por parte das interessadas e um possível acordo entre ambos
e) A violência contra mulher (auxilie o grupo que ficar com esse tópico mostrando-lhes o quadro[11] ao lado)

Terminada a discussão, peça que os alunos discutam para toda a sala sobre cada tema e introduza algumas questões reflexivas de combate à violência contra a mulher.

Hora de ir além do texto! (Atividade de extrapolação)

Sugestão 1 – Elabore uma linha do tempo, com início, meio e fim, de acordo com a narrativa lida por você.

Sugestão 2 – Em grupo, elabore uma tirinha que discuta sobre formas de combate à violência contra a mulher.

[11] Disponível em: <http://superela.com/wp-content/uploads/2015/10/12170746_1090940100925941_1782534834_n.jpg>. Acesso em 20 ago. 2018.

OFICINA 3

❖ SEQUÊNCIA BÁSICA 4 – CORDEL *O ASNO DE OURO – adaptação do clássico O asno de ouro, de Lucius Apuleius*

OBJETIVOS

- Propor a leitura do cordel *O asno de ouro* por meio da sequência básica de letramento literário
- Propor a leitura do mito *Eros e Psiquê*
- Promover discussões sobre variados temas (ganância, maldade humana, persistência)
- Refletir sobre o humor como função crítica

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia
- Notebook
- Caixa de som
- *Pen-drive* com vídeos disponibilizados para os alunos
- Cópias do cordel *O asno de ouro*
- Folhas impressas (coloridas) do quadro 3 com características da obra
- Lápis de cor

DURAÇÃO PREVISTA

- 4 horas/aula

Professor (a),

Nesta oficina, reflita com os alunos sobre questões de comportamento humano relacionados à ganância e à maldade humana. Além disso, discuta até que ponto é possível praticar determinadas ações para que se alcance um objetivo. Reflita o humor presente na obra ser trabalhada nesta oficina e desenvolva abordagens comparativas com outros textos.

COMO PROCEDER

MOTIVAÇÃO

Para iniciar, apresente a imagem[12] a seguir, que diz respeito a uma personagem bíblica – José – muito conhecida pela sua trajetória de superação. Trata-se do momento em que o pai – Jacó – entrega a túnica ao filho.

Instigue a participação dos alunos para questões que provocaram a peregrinação de José durante parte da sua vida.

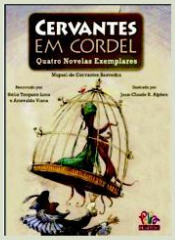
[12] Disponível em: <https://i1.wp.com/farm4.static.flickr.com/3106/2735880342_9092e6b5c5.jpg>. Acesso em: 15 ago. 2018.

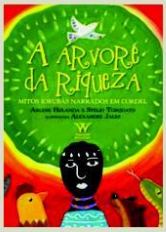
INTRODUÇÃO

Apresente o autor da obra e, como sugestão, assista a uma entrevista com ele, realizada por Cristiane Casquet, na Bienal Internacional do Livro de São Paulo. Mostre aos alunos a conversa, que é bem descontraída e mostra um pouco de uma das principais propostas de trabalho do cordelista – adaptações de clássicos universais.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HJFtpREHw-A. Acesso em: 10 jul. 2019.

Apresente algumas obras do autor e destaque que as obras clássicas adaptadas têm o objetivo, de acordo com o próprio autor de incentivar à leitura da obra original.





Quer saber mais?

Stélio Torquato Lima nasceu em Fortaleza, em 8 de outubro de 1966. É doutor em letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também coordena o Grupo de Estudos Literatura Popular (GELP). Em cordel, publicou a versão de 15 obras da literatura universal e também uma do romance *Iracema,* de José de Alencar.

O cordel *Lógikka, a Bruxinha Verde*, de sua autoria, foi selecionado no Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel 2010 - Edição Patativa do Assaré, organizado pelo Ministério da Cultura. Em 2011, seu cordel O Pastorzinho de Nuvens foi premiado em primeiro lugar (categoria 6 a 7 anos) pelo PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Disponível em: http://foliadeletras.com.br/pag_col_stelio_lima.html. Acesso em: 10 jul. 2019.

Mostre aos alunos a obra que será trabalhada e incita a predição a partir das discussões realizadas, além disso, enfatize que a obra é uma adaptação do clássico do sec. II, d.C, que leva o mesmo nome.

LEITURA

Apesar de ser uma leitura dinâmica e divertida, a obra é extensa. Então, você deve ter o cuidado ao trabalha-la para que o momento não se torne cansativo. Faça pausas, principalmente quando o cordel citar o mito de "Eros e Psiquê".

De professora para professor (a)!

Se preferir, acesse o link e mostre aos alunos o mito de "Eros e Psiquê", contado em formato de vídeo, com imagens e áudios da narrativa.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q6pSE_ZZ8Yg&t=13s. Acesso em 09 jul. 2019.

INTERPRETAÇÃO

Discuta com os alunos sobre a metamorfose sofrida pela personagem e as consequências dessa vontade transformadas em um sofrimento infindo.

Faça comparações da personagem do cordel – Lúcio – com José, a personagem bíblica apresentada a você na etapa da motivação.

Incentive os alunos a refletirem porque o autor faz uma pausa para contar a narrativa de "Eros e Psiquê" e qual o motivo do humor no enredo.

Em seguida, apresente o quadro 3 para abordar outras questões presentes na obra.

Passo a passo da atividade

- Divida a turma em 4 grupos para discussão da obra;
- Entregue as cópias do quadro 3 para as equipes;
- Peça para que os alunos relacionem a 2ª coluna de acordo com a cor referente à 1º coluna e pintem ao entenderem que se trata da relação mais possível.
- Oriente-os que eles precisam discutir as questões a fim de que abordem o tema para o grande grupo em seguida.
- Discuta as questões e faça com que os alunos reflitam por que determinada característica se encaixa melhor no item relacionado.

Quadro 3 - Características abordadas na obra O asno de ouro

1	Persistência de Apuleio	a)	Os ladrões punem o animal a ponto de quererem jogá-lo de um precipício sem se preocupar com as consequências sofridas por ele.
2	A maldade humana	b)	Lúcio é tratado como um burro de carga, e os exploradores não se preocupam com as consequências sofridas pelo animal.
3	A curiosidade e a ganância em sempre querer mais do que já se tem	c)	Uma jovem bela que foi raptada e colocada em uma espécie de cativeiro.
4	A magia (metamorfose) vista como algo natural.	d)	Lúcio passa a viver a serviço da deusa depois que foi libertado por ela.
5	O sofrimento dos animais e o trabalho escravo	e)	Crítica à sociedade da época: Lúcio em forma de animal arma estratégias para que descubram traições praticadas pelas personagens.
6	A ligação da história de Psiquê com a moça que ouve a narrativa contada pela mãe dos ladrões	f)	Lúcio anseia fechar negócios e viaja. Além disso, fica encantado quando descobre que pode se transformar.
7	Humor com requintes de crítica	g)	Lúcio sofre para almejar a vitória, mas não desiste de consegui-la.
8	A recompensa depois do sofrimento/A mudança da personagem	h)	Lúcio se depara com Panfília fazendo magias e fica maravilhado quando a ver sendo transformada em coruja.

Hora de ir além do texto! (Atividade de extrapolação)

Sugestão 1 – Imagine que você precise dar sua opinião ao autor do cordel – Stélio Torquato – sobre a narrativa lida. Para isso, produzirá três estrofes, que deverão ser enviadas pelo *Messenger – Facebook* do autor, expondo sua visão sobre a obra, para o cordelista com um texto que se assemelhe às características do gênero cordel. Para isso: crie pelo menos duas septilhas; rime o 2º, o 4º e o 7º versos, bem como o 5º e o 6º; crie versos com sete sílabas poéticas.
Sugestão 2 – Escolha uma música da qual goste muito e crie uma paródia criando um novo fim à narrativa lida.

Quer saber como foi a nossa experiência?

- Nem todos os alunos participaram da atividade, apesar de termos escolhido um meio pelo qual eles pudessem se atrair – a rede social *Facebook*. Mesmo assim, houve participação e escolhemos alguns para enviar ao autor do cordel.
- Essa atividade foi bem interessante, porque os alunos que não a produziram, ao perceberem que o professor tinha respondido aos colegas, ficaram chateados por não terem participado ativamente do momento.
- Veja dois exemplos a seguir.

Cordel produzido por A13	Cordel produzido por A10	Cordel produzido por A32
Essa leitura que eu fiz Sobre esse tal asno de ouro Foi bastante interessante Um literário tesouro De forma bem engraçada Vem falar sobre uma caçada Inda do tempo vindouro. Esse cordel é bem longo Nos conta uma história bacana E quem saberia essa arte? Nem que eu fosse americana O Stélio é boa gente E também é paciente Fez feliz minha semana.	Não sei muito bem rimar Mas ao menos vou tentar Dar minha opinião Pra escrever e lhe mostrar Que igual a um tesouro Também ela, O Asno de Ouro, Tem muito a nos ensinar. Com certo medo, eu lhe digo Essa adaptação moral Só mostra rimas reais Tudo contra um animal E com muito entendimento Só nos mostra o sofrimento E um efeito desse mal No final, eu que lhe digo Obrigado pelo cordel Pois foi muito bem criado E conta fato cruel Inda outras coisas ruins Muitas maldades e afins Com um texto bem fiel.	Oi, como você está Pois hoje vim lhe contar A pequena opinião Por obra espetacular Que nos encanta de ler Nos dando muito prazer E capaz de ensinar. Nunca li cordel tão longo Capaz de me interessar E com uma história e outra Cheguei a me apaixonar Por esse texto tão lindo E não fiquei repelindo E é bom de encantar. Cada estrofe para mim, Tem um valor sem tamanho Cada parte era importante Por mais que pareça estranho A magia me deixou Tal qual o Lúcio ficou Oh feitiço sem tamanho!
Resposta do escritor	Resposta do escritor	Resposta do escritor
V – PARA G. L. Meu coração, XXXXXXle, Com alegria, se anima Ao ler sua bela carta Escrita com boa rima Sobre obra de renome. Temos igual sobrenome, Porque eu também sou Lima. Minha "prima", realmente, A paciência é um dom. Porém, *O asno de ouro*, Por ter engraçado tom, Eu traduzi com prazer. Que bom que gostou de ler. Ouvir isso é muito bom!	IV – PARA F. O. Sou eu, XXXXXXco XXXXXdo, Que lhe diz "Muito obrigado!", Pois a sua poesia Enche-me de muito agrado. Fiz a obra com amor, Para que o meu leitor Ame o texto adaptado. Minhas adaptações Tem um alvo crucial: Quero levar as pessoas À obra original. Meus versos e minhas rimas Faço para as obras-primas Ler o meu leitor leal. Um abraço, meu amigo. E "Obrigado!" outra vez. Fiquei bastante feliz Pelo texto que me fez. E continue treinando, Para ir aprimorando Dia a dia, mês a mês.	I – PARA T. B.: Que lindos versos, XXXná. Fiquei bastante feliz Por você ter adorado A adaptação que fiz. Há tempos, li a história; Não me saiu da memória. Adaptá-la então quis. Apesar de muito antiga, A história alegra ainda O leitor dos nossos dias, Que tem na angústia infinda De Lúcio, em burro virado, Um causo muito engraçado, Em linguagem muito linda. Um abraço, XXXná, Do fundo do coração. Continue a escrever, Pois eu vi dom de montão Nesse seu texto bonito Que para mim foi escrito, Enchendo-me de emoção.

OFICINA 4

❖ SEQUÊNCIA BÁSICA – CORDEL *O ROMANCE DE ISAURA E JOÃO MIMOSO*

OBJETIVOS
- Propor a leitura do cordel *O romance de Isaura e João Mimoso* por meio da sequência básica de letramento literário
- Promover discussões sobre sororidade
- Discutir questões relacionadas à cultura de determinado local

RECURSOS NECESSÁRIOS
- Projetor multimídia
- Notebook
- Caixa de som
- *Pen-drive* com vídeos disponibilizados para os alunos
- Cópias do cordel *O romance de Isaura e João Mimoso*
- Cópias da letra da música "Beijinho no ombro (Versão juntas arrasamos)", Valesca Popozuda

DURAÇÃO PREVISTA
- 4 horas/aula

Professor (a),

Nesta oficina, reflita com os alunos sobre questões relacionadas à sororidade e, assim, entendam que é preciso promover a união entre as mulheres.

COMO PROCEDER

MOTIVAÇÃO

Beijinho no Ombro (Versão Juntas Arrasamos)[13]
Valesca Popozuda

Desejo a todas as amigas vida longa
Unidas, vamos conquistar ainda mais vitórias
E vamo em frente, a parceria é nossa onda
Sem intriga, sem caô, amiga colabora

A gente junta não precisa de escudo
Voa mais alto, agora as minas tão com tudo
No camarote tem lugar para você
Sem essa de disputa é bem melhor, você vai ver

Sororidade aqui é a palavra-chave
Keep calm, vou explicar pra quem não sabe
Sororidade é respeito e união
Entre as mulheres, quem tá nessa sai do chão

(Refrão)
Beijinho no ombro, o recalque é passado!
Tamo arrasando, vamos juntas lado a lado!
Beijinho no ombro, eu mando pra competição
Juntas arrasamos, o bonde faz assim com a mão

13 Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/valesca-popozuda/beijinho-no-ombro-versao-juntas-arrasamos.html>. Acesso em: 23 set. 2018.

Discuta com seus alunos sobre o motivo da artista ter dado uma nova versão à letra da música. Destaque o porquê de a marca tê-la convidado para fazer a adaptação. Faça a comparação com a letra original[14] e aponte aspectos relevantes para a discussão.

INTRODUÇÃO

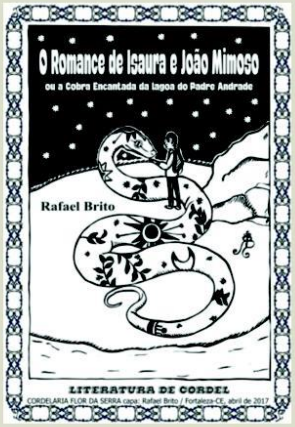
Apresente o autor da obra exibindo um vídeo em que o cordelista declama[15] o cordel de *Berlamino de Tição*, de Chico Pedrosa. Essa é uma ótima maneira de atrair o leitor para a obra.

Quer saber mais?

O romance de Isaura e João Mimoso é o primeiro folheto de cordel do Maestro Rafael Brito, codinome pelo qual é mais conhecido. Além de cordelista, também é declamador, ator, diretor teatral, músico, maestro e rabequeiro. (BRITO, 2017)

Mostre a importância de termos novos autores se interessando pela literatura de cordel de modo a produzi-la, bem como propagá-la. Destaque a importância da arte nesse processo, levando em consideração que a maioria dos autores estudados até aqui estão envolvidos com algum tipo de arte, além da arte da escrita.

Exponha a capa do cordel que será trabalhado e faça a análise dos elementos icônicos presentes nela. Faça a análise do título com os alunos enfatizando sobre a "Lagoa do Padre Andrade" e a importância das histórias lendárias que fazem parte de um povo e são importantes para a construção da identidade.



LEITURA

Como este cordel trata-se de uma obra curta, propomos uma leitura diferenciada. Divida a sala em grupos, dê o texto na ordem aleatória para que os alunos percebam a lógica da linearidade da narrativa para, somente depois, montarem o texto e, por fim, fazerem a leitura em grupo.

---

[14] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/valeska-popozuda/beijinho-no-ombro/>. Acesso em 23 set. 2018.
[15] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ddh-KNm2ziE>. Acesso em: 23 set. 2018.

INTERPRETAÇÃO

Agora é o momento de retomar toda a discussão e constatar se as hipóteses a respeito das predições feitas no início da oficina condizem com a leitura do texto. Para isso, faça comparações da letra da música ouvida na motivação com a narrativa.

Discutir como a transformação muda a vida da personagem "mocinha". Mostrar exemplo no cotidiano da desunião feminina e instigar os alunos a lembrarem de situações que isso acontece.

Para incentivar os alunos, veja algumas questões possíveis de serem discutidas no grande grupo:

1. O cordel aborda uma questão muito comum desde os tempos remotos até a atualidade – a disputa entre mulheres e a desunião entre elas. Você já presenciou ou viveu alguma situação em que a inveja entre duas mulheres ocasionou problemas ainda maiores como acontece no cordel? Cite-a.
2. A moça que lançou o feitiço em Isaura talvez não imaginasse que ela conseguisse encontrar alguém para quebrar o encanto. Você concorda com o fim trágico da moça má? Que outro fim poderia ser dado a ela?
3. Como poderíamos resolver o problema da solidão da moça encantada que não fosse apenas esperar por um homem forte e corajoso?
4. O que está por trás da disputa entre as mulheres? Quem se beneficia com esses conflitos?

Por fim, apresente aos alunos a atividade de extrapolação. Oriente-os para que esse momento seja explorado de modo significativo.

Hora de ir além do texto! (Atividade de extrapolação)

Sugestão 1 – Pesquise, em jornais, revistas, sites e redes sociais, manchetes de notícias em que seja possível destacar a sororidade como uma luta social e diária e discuta em sala, com os colegas, sobre o tema.

Sugestão 2 – Faça o mesmo que a artista Valesca Popozuda, escolha uma música em que seja possível destacar a desunião entre as mulheres e transforme-a de modo a manter a melodia original, todavia inserindo a sororidade.

Quer saber como foi a nossa experiência?

- Ao discutirmos sobre a disputa feminina, os alunos fizeram referência ao que tínhamos lido na oficina 4 – o texto de "Eros e Psiquê. Isso nos provou a consequência de se trabalhar com a diversidade de textos em sala de aula.
- A leitura em grupo foi muito interessante, pois víamos os alunos discutindo entre si o modo como poderiam ordenar o texto para prosseguir com a leitura.
- Se na sua escola tiver um laboratório com rede de internet funcionando, leve-os para que possam fazer a pesquisa proposta na sugestão 1 da atividade de extrapolação.

É HORA DE NOS DESPEDIRMOS...

Fico feliz que você tenha chegado até aqui. Esse manual foi pensado para promover um trabalho em sala de aula que coloque o aluno como atuante. Todas as oficinas tiveram esse direcionamento. O direcionamento das atividades tem o intuito de ampliar o repertório de leitura dos educandos e tornar rotineiro o ato de ler, tendo em vista que este, dependendo de como for utilizado, tem um principal objetivo: a formação do leitor crítico.

Fique certo de que você poderá aplicar as oficinas em qualquer turma na qual lecione, pois apesar de seguirmos uma sequência proposta, cada uma delas é passível de ajustes e estes dependem de vários fatores, entre eles: da faixa etária do aluno, do meio em que ele está inserido, do conhecimento que você, professor, tem do seu aluno e de outros empecilhos que possam surgir.

Não se preocupe se você sentir a desmotivação em seus alunos, infelizmente isso poderá acontecer – apesar de torcermos para que haja, se não em totalidade, mas grande parcela de envolvidos se sintam felizes e empolgados em realizar leituras. No entanto, bem melhor do que um possível desinteresse é ouvir o aluno expondo sua opinião, posicionando a partir do envolvimento dele com o texto literário. Uns poderão ter repulsas a alguns personagens, outros quererão levá-los para casa, haverá os que se manterão inertes, todavia, o mais importante é que você promoveu e, de algum modo, deu sentido à leitura.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel C. Alves da Silva et al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 2014. Disponível em: < http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CURRAN, Mark. **Retrato do Brasil em cordel**. Cotia, SP: Ateliê, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MAXADO, Franklin. **O que é cordel na literatura popular**. Mossoró, RN: Queima-Bucha. 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação do comitê de ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE O FANTÁSTICO E MARAVILHOSO NOS CORDÉIS DE METAMORFOSE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Pesquisador: Carla Alves da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 97979718.5.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.982.407

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um trabalho qualitativo, mais especificamente uma pesquisa-ação,que visa uma intervenção na vida escolar de estudantes do 8°ano para a formação de leitores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Formar leitores a partir da leitura de cordéis de metamorfose, com vistas à identificação do fantástico e do maravilhoso em diálogo com outros textos
literários

Objetivos Secundários:

Instigar o prazer da leitura de textos literários;

Comparar os diversos textos lidos com a realidade;

Contribuir para um processo de leitura mais significativa e para a formação do leitor infanto-juvenil;

Promover práticas de leitura a partir da literatura de cordel.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos possíveis são que alguns participantes podem se sentir envergonhados ou constrangidos ao longo de alguma etapa da pesquisa, ou podem se sentir pressionados a participarem do

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br

estudo.

Como benefícios destacam-se o desenvolvimento das habilidades quanto à leitura, compreensão e interpretação de textos. Além disso, o estudo trará uma relação mais estreita entre professor e aluno e favorecerá o sentimento de coletividade, tendo em vista que as leituras ocorrerão em grupos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa fortalece o aprimoramento das práticas de letramento, motivando a leitura e a interpretação. Além disso, valoriza a cultura local ao retratar os cordéis de metamorfose, o que estimula a criatividade e a formação de um senso crítico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com a Resolução 466 da Conep.

Recomendações:

Como recomendação, sugere-se rever a escrita da primeira parte do termo de anuência, tendo em vista a mau uso e a ausência de preposições.

Sugere-se, também, especificar os custos da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não possui pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1191383.pdf	05/09/2018 22:35:00		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto__.pdf	05/09/2018 22:33:30	Carla Alves da Silva	Aceito
Outros	CartaDeAnuencia.pdf	03/08/2018 19:54:30	Carla Alves da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.docx	02/08/2018 14:08:49	Carla Alves da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCarlaAlvesdaSilvaPlataformaBrasil.pdf	02/08/2018 14:06:57	Carla Alves da Silva	Aceito
TCLE / Termos de	termodeassentimento.docx	02/08/2018	Carla Alves da Silva	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Continuação do Parecer: 2.982.407

Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.docx	14:02:04	Carla Alves da Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

FORTALEZA, 25 de Outubro de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br

ANEXO B – Termos de consentimento dos participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro responsável / Representante legal,

Seu filho (a) _____ está sendo convidado (a) a participar como voluntário na pesquisa intitulada **"O FANTÁSTICO E MARAVILHOSO NA LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO",** que se refere a uma pesquisa de Mestrado.

O objetivo desse estudo é propor atividades diversificadas de leitura de cordéis em sala de aula, bem como realizar atividades de culminância – avaliação final - voltadas para o aprendizado e, consequentemente, para a formação do leitor. Os resultados contribuirão para o incentivo à leitura do texto literário e a proliferação dessa prática em sala de aula e em ambientes além da escola. As atividades serão realizadas no período de setembro a novembro de 2018.

A participação dele(a) consiste em:

- Participar de atividades com leitura de cordéis;
- Responder a um questionário diagnóstico sobre vivências de leitura;
- Assistir a vídeos, ouvir músicas e ler textos diversos que dialoguem com os textos que serão apresentados;
- Produzir atividades de culminância que envolvam a leitura feita dos cordéis – avaliação final;
- Responder a um questionário a fim de avaliar as atividades feitas ao longo dos dois meses e, desse modo, perceber a mudança/progressão ou não na leitura dos alunos.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízos na qualidade e condição de vida, estudo e/ou trabalho dos participantes. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as atividades, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. O nome do seu(ua) filho (a) não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato e a divulgação será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada e não haverá gastos. Faremos, ao longo das oficinas, algumas fotos e também pedimos a sua autorização para expormos algumas delas no nosso trabalho final, neste constarão os resultados obtidos ao longo dos meses.

Como benefício dessa pesquisa é esperado que o participante desenvolva sua competência leitora a partir da leitura de cordéis.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Maria Ivonete Oliveira Cavalcante, portador do RG nº 910022 33138 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Alisson Cavalcante Pereira, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Mª Ivonete Oliveira Cavalcante.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, Carla Alves da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Mª Lucicleia Silveira, portador do RG nº _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Carlos Jonatas Silveira Matos, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

maria lucicleia Silveira

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Maria Vilauba Ferreira Lima, portador do RG nº 2017253522-5 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Carlos Kelvin Ferreira Araújo, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Maria Vilauba Ferreira Lima.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Lúcia Evangelista da Silva portador do RG nº 96 01 00359 87 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Dayane da Silva Soares. portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 06 de Setembro de 2019

Lúcia Evangelista da Silva.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, Carla Alves da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Fronelene de Sousa maciel, portador do RG nº 2009010205270 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Estefany de Souza Maciel, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Fronelene de Sousa maciel

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Valdizia da Costa Teodoro, portador do RG nº 94000028765 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Estênio da Costa Jacinto, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Valdizia da Costa Teodoro

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Márcia Justino da Silva, portador do RG nº 2001020047486 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Yco Cidailson da Silveira, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 20 19

Marcia Justino da Silva

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, Carla Alves da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, ELISANGELA CANDIDO DE SOUSA, portador do RG nº 2002010231355 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Fco Orleandro Cândido, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Elisangela Cândido de Sousa.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva
Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161
E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br
Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, M. Simone De Oliveira Santos, portador do RG nº 2036144444 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Gleicyane de Oliveira Carvalcante, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

M. Simone De Oliveira Santos
(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva
Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Geilson Pires de Queiroz, portador do RG nº 910250070 96 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Geilson Silva de Queiroz, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Geilson Pires de Queiroz

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Ilzimar Paulo da Costa, portador do RG nº 2019061316.0 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Graziele da Costa, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Ilzimar Paulo da Costa

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Elenilda Santos de Sousa, portador do RG nº 2016108284-1 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Isaura Sá Teles de Sousa, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Elenilda

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Maria do Socorro Conrado, portador do RG nº 96010035987 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) João Manoel Conrado Marreiro, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

X Maria do Socorro Conrado

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Benedito Lopes de Souza, portador do RG nº 1.170.969 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Juarez Santos de Sousa, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

x Benedita Lopes de Souza

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, LUIZA MARIA DE SOUSA, portador do RG nº 9500269604 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Kauan de Souza do Monte, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

luiza maria de s o usa

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu. ~~Liduina~~ Liduina Moreira Santos, portador do RG nº _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Laticia Elen, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 28 de agosto de 2019

X Liduina Moreira Santos

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu. Carla Alves da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, maria aparecida valentim lima, portador do RG nº 2003005133829 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Lorena Lima da Silva, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

maria aparecida valentim lima

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Gercicleide fama de sousa, portador do RG nº _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Marcos Cristônio Sousa Moreira, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 19 de agosto de 2019

Gercicleide fama de sousa

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Fca Elza da Silva Lessa, portador do RG nº 2005010095049 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Maria Clara da Silva Lessa, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Fca Elza da Silva Lessa

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Eduarda Pereira Gomes, portador do RG nº 2000002100577 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Maria Eduarda Pereira Gomes, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Eduarda Pereira Gomes

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Maria Jasmin Matias Morais portador do RG nº 2008989580-5 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Maria Isabel Rodrigues, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Maria Jasmin Matias Morais

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, MARIA VALDIRENA VALENTIM LIMA, portador do RG nº 2742651-95 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Milena Wynara Lima da Silva, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

MARIA VALDIRENA VALENTIM LIMA

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, MARIA LÚCIA GOMES DA SILVA, portador do RG nº 960140568 30 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Riquelme Gomes da Silva, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Maria Lúcia gomes da Silva

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, [illegible], portador do RG nº 2002002033+08 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Tainá Barbosa Caciano, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

[illegible]

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Regiane Pereira de Souza, portador do RG nº 004.208 723-61 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Victória Ellen Souza Cleto Alexandre, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Vera Lúcia Souza Nascimento, portador do RG nº 2002002312031 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Yara Yasmin Nascimento da Silva, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Vera Lucia Souza Nascimento

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Rita de Cassia maciel da Silva, portador do RG nº 2003098014167 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Ray Maciel de Albuquerque, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 12 de agosto de 2019

Rita de Cássia maciel da Silva

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, CARLA ALVES DA SILVA, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu. Fernanda Carla Pereira, portador do RG nº 960.028.753.87 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Luiza Driele, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 06 de setembro de 2019

Fernanda Carla P. dos Santos

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi. Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu. Carla Alves da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Carla Alves da Silva

Telefones para contato: (85) 32967315 / (85) 988098161

E-mail: carlinha.silva@aluno.uece.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, Maria Marcia Barbosa, portador do RG nº 2007196814-2 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Ana Maria, portanto

(X) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, 28 de agosto de 20 19

Maria marcia Barbosa

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, Carla Alves da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Carla Alves da Silva

Assinatura do pesquisador