



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL
EM REDE (PROFLETRAS) - UNIDADE ITABAIANA-SE**

CARMEM ALESSANDRA CABRAL MOTA MATOS

**O PERSONAGEM LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL: UM CAMINHO
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Itabaiana – SE

2019

CARMEM ALESSANDRA CABRAL MOTA MATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jeane de Cássia Nascimento Santos

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual
Diversidade social e práticas docentes

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M433p Matos, Carmem Alessandra Cabral Mota.

O personagem Lampião na literatura de cordel: um caminho para o letramento literário / Carmem Alessandra Cabral Mota Matos; Jeane de Cássia Nascimento Santos. – Itabaiana, 2019.

104 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Leitura. 4 Literatura de cordel. I. Santos, Jeane de Cássia Nascimento. II. Título.

CDU 82-91:37.035

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora da Purificação, pela presença constante em minha vida, dando-me a força necessária para prosseguir.

Aos meus pais, Luiz e Auxiliadora, os meus tesouros, por sempre estarem ao meu lado.

Às minhas irmãs, que mesmo com a distância física, estão sempre presentes, apoiando-me.

À minha psicóloga Márcia, por todo apoio que me deu ao longo desses dois anos.

A minha orientadora, professora Dr^a. Jeane de Cássia, pelos seus ensinamentos, pelo incentivo e pela paciência em todo o percurso.

Aos professores do Profletras, em especial ao professor Dr. Sandro Drumond pela amizade construída e ajuda constante, e ao professor Dr. Carlos Magno pelas orientações e ensinamentos ao longo do curso.

À secretária do Profletras - Itabaiana Andréa Reis Barbosa pela atenção com a qual sempre nos atendeu.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo financeiro.

Aos meus alunos do 8º ano B, por aceitarem o desafio por mim proposto, desde as primeiras curiosidades até a concretização do momento final de nossa proposta de leitura literária.

À turma do Profletras, pelas trocas e parcerias ao longo do curso.

Às companheiras de viagem e amigas que o Mestrado me deu, Cláudia, Fabiane e Natházia, pelo companheirismo, pelas sugestões relativas ao meu trabalho e pelos momentos de descontração. Serei eternamente grata a vocês por tudo!

Aos amigos e amigos-irmãos que a vida me presentou, pelas orações e apoio nos momentos de dificuldade.

A todos que se fizeram presentes em algum momento dessa jornada, deixo aqui meus singelos agradecimentos.

Muito obrigada!

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver (...). Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23).

RESUMO

O incentivo à prática da leitura por meio do trabalho com a Literatura de Cordel, tendo como temática a figura emblemática de “Lampião, o rei do cangaço” será a base norteadora deste projeto. Como ferramentas serão utilizadas as obras *Lampião: Herói ou Bandido?* de João Firmino Cabral, *Lampião - coisas do cangaço* – de Ronaldo Dória e *Capela da minha infância Parte II* de Leopoldo Moreira. Este trabalho tem como proposta incentivar a leitura literária e analisar a estrutura do cordel, bem como a construção do personagem Lampião na visão do autor, levando o aluno a reconstruir a ideia deste personagem. Foi escolhido o cordel por ser um gênero textual que carrega em si uma rica produção, e que, acima de tudo está presente no contexto histórico-cultural em que o aluno está inserido. Para fundamentar as discussões apresentadas neste projeto, far-se-á análises à luz de teóricos como ABREU (2006), TERRA (1983), COSSON (2016), LAJOLO (2002), PINHEIRO (2008), ROSENFELD (2011), dentre outros. O público para o qual este projeto está voltado será uma turma de 8º do Ensino Fundamental da Rede Pública, situada na cidade de Capela – Sergipe. O projeto constará de duas etapas. A primeira delas é a produção teórica sobre a temática que será desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, tendo como recorte a fundamentação acerca do trabalho com textos literários e a prática da leitura. A segunda etapa constará de uma oficina por meio de uma sequência didática a ser desenvolvida na referida turma. Como objeto de aprendizagem foi formulada uma proposta didática de leitura literária e produção textual a partir dos cordéis trabalhados.

Palavras-chave: Literatura de Cordel; Leitura Literária; Lampião.

ABSTRACT

The incentive to practice reading through work with the Cordel Literature, with the theme of the emblematic figure of "Lampião, the king of the cangaço" will be the guiding principle of this project. How to use tools Lampião: Hero or Bandit? by João Firmino Cabral, Lampião - things from cangaço - by Ronaldo Dória and Chapel from my childhood Part II by Leopoldo Moreira. This work aims to encourage literary reading and analyze the structure of the cordel, as well as the construction of the character Lampião in the author's view, leading the student to reconstruct the idea of this character. The string was chosen because it is a textual genre that carries in itself a rich production, and that, above all, is present in the historical-cultural context in which the student is inserted. In order to justify the discussions presented in this project, we will analyze them in the light of theoreticians such as ABREU (2006), TERRA (1983), COSSON (2016), LAJOLO (2002), PINHEIRO (2008), ROSENFELD (2011) others. The target audience for this project will be an 8th grade class from the Public School, located in the city of Capela - Sergipe. The project will consist of two stages. The first one is the theoretical production on the theme that will be developed through a bibliographical revision, having as a cut the foundation about the work with literary texts and the practice of reading. The second stage will consist of a workshop through a didactic sequence to be developed in said class. As a learning object a didactic proposal of literary reading and textual production was formulated from the worked cords.

Keywords: Cordel literature; Literary Reading; Lamp.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01- Alunos assistindo aos vídeos sobre a literatura de cordel, Capela- SE. (2019)	47
Figura 02- Alunos debatendo sobre os videos, Capela- SE. (2019)	48
Figura 03- Capa do cordel nº 1	50
Figura 04- Capa do cordel nº 2	50
Figura 05- Capa do cordel nº 3	51
Figura 06- Alunos lendo o cordel, Capela- SE (2019)	53
Figura 07- Alunos debatendo. Capela – SE (2019)	54
Figura 08- Alunos produzindo cordeis, Capela- SE (2019)	58
Figura 09- Capa do cordel “Lampião do bem ou do mal?”	59
Figura 10- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	60
Figura 11- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	60
Figura 12- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	61
Figura 13- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	61
Figura 14- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	62
Figura 15- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	62
Figura 16- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	63
Figura 17- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	63
Figura 18- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	64
Figura 19- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	64
Figura 20- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	65
Figura 21- Cordel “Lampião do bem ou do mal ?”	65
Figura 22- Capa do cordel “As diferentes faces de Lampião”	66
Figura 23- Cordel “As difentes faces de Lampião”	66
Figura 24- Cordel “As difentes faces de Lampião”	67
Figura 25- Cordel “As difentes faces de Lampião”	67
Figura 26- Cordel “As difentes faces de Lampião”	68
Figura 27- Cordel “As difentes faces de Lampião”	68
Figura 28- Cordel “As difentes faces de Lampião”	69
Figura 29- Cordel “As difentes faces de Lampião”	69
Figura 30- Cordel “As difentes faces de Lampião”	69
Figura 31- Capa do cordel “Lampião o rei do sertão”	70
Figura 32- Cordel “Lampião o rei do sertão”	71
Figura 33- Cordel “Lampião o rei do sertão”	71
Figura 34- Cordel “Lampião o rei do sertão”	72
Figura 35- Cordel “Lampião o rei do sertão”	72
Figura 36- Alunos caracterizados recepcionando, Capela- SE (2019)	74
Figura 37- Cordéis produzidos pelos alunos, Capela- SE (2019)	75
Figura 38- Ambiente pronto para nossa Feira Literária- Capela- SE (2019)	75
Figura 39- Ambiente pronto para nossa Feira Literária- Capela- SE (2019)	76

Figura 40- Visitantes lendo os cordéis trabalhados, Capela- SE (2019)	76
Figura 41- Foto após o término da mostra, Capela- SE (2019).....	77

SUMÁRIO

PARA COMEÇO DE CONVERSA	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 A importância da literatura nos contextos escolar e social	15
1.2 Letramento literário: um caminho para o desenvolvimento da prática da leitura.....	19
1.3 O educador como mediador da leitura literária	23
1.4 E qual a origem do cordel?	25
1.5 O uso do cordel no chão da sala de aula	29
1.6 A estrutura do cordel	31
1.7 A construção do personagem	33
2. METODOLOGIA	37
2.1 Metodologia da Pesquisa-ação.....	37
2.2 Metodologia do trabalho em sala de aula	39
2.3 Conhecendo os poetas e suas obras	40
3. ANÁLISE DOS DADOS	44
4. ENCERRANDO O ASSUNTO OU COMEÇANDO A PROSA ?	78
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	84
ANEXO A- Termo de Confidencialidade	84
ANEXO B- Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos	85
ANEXO C- Termo de consentimento livre esclarecido	86

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Os dois sistemas nacionais de avaliação escolar, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, têm apontado a dificuldade que os estudantes brasileiros apresentam em ler os mais diferentes tipos de textos e tais resultados podem ser comprovados na realidade de sala de aula. O ensino da leitura literária envolve várias questões e reclamações por todos os lados, dentre elas: os alunos nunca gostam de ler, que a aula fica “chata”, os pais não incentivam o filho a ler porque muitos deles são analfabetos, a escola não oferece livros para essa leitura. Pontuemos também que, na maioria das vezes, nós professores não damos a atenção devida ao trabalho com a leitura, deixando-a de lado em nosso planejamento, colocando-a como uma atividade secundária ou não consegue trabalhar em virtude de sua carga horária efetiva.

No entanto, ressaltamos que, independentemente de qualquer situação, é necessário buscar mecanismos para que a leitura se efetive na escola. Não queremos dizer que não existam problemas, mas se fixarmos nosso olhar neles, sem refletirmos possibilidades, nunca mudaremos o contexto dessa prática na escola. Assim, entendemos que é importante procurar soluções para os obstáculos que nos impedem de avançar na prática pedagógica, pois isso, conseqüentemente, influencia o desenvolvimento do nosso aluno.

Para que alcancemos resultados diferentes e melhores, algumas mudanças devem e precisam acontecer nas séries iniciais. E neste sentido, a participação em um Mestrado Profissional em Letras surgiu como oportunidade de alcançar objetivos, de vivenciar o diálogo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries do Ensino Fundamental e as discussões teóricas propostas pela Academia, de emancipação no processo educacional. O processo de formação em um curso de mestrado profissional possibilita ao educador a ressignificação de seu percurso profissional, promovendo uma visão crítico-reflexiva sobre seus próprios projetos e trajetórias formativas, modificando suas atitudes profissionais.

Enquanto professores, sabemos que a base para formação leitora dos nossos alunos deve ser iniciada na Educação Infantil e solidificada no Ensino Fundamental. A dificuldade do nosso aluno em interpretar, em saber o que está lendo, é justamente a falta da leitura. O hábito de ler regularmente não vem sendo cultivado entre os jovens.

Sabemos também que a maioria dos nossos alunos, por diversos fatores, não são estimulados a ler em casa e, portanto, acabam não desenvolvendo o hábito e o interesse pela leitura. É neste momento que a escola entra com o seu papel – o de fomentar e desenvolver o hábito e o gosto pela leitura em seus alunos – por meio de práticas e leituras motivadoras.

No tocante às leituras motivadoras, a escola “peca” no momento em que só trabalha livros de histórias, lendas, fábulas, contos nas turmas da Educação Infantil. A literatura assume outro papel na sala de aula quando se volta para o público infanto-juvenil. O lúdico desaparece. Nas aulas o que se vê são os textos literários sendo utilizados apenas como suporte para o ensino de gramática, ou quando ocorre uma atividade de interpretação, esta é feita de maneira superficial, com a premissa de que vai ser avaliado por meio de resolução de questões óbvias, fichamentos, resumos que não exigem do aluno um raciocínio. O fato é que a maior parte dos professores não têm conseguido desvencilhar-se desta prática e com isso acaba por negligenciar a relevância da literatura como recurso de formação intelectual, cultural, política e humanística.

O trabalho com a literatura tem sido renegado ou exercido apenas como pretexto para a análise gramatical e/ou linguística. É urgente a mudança desse pensamento pedagógico que usa a literatura como utilitária. Essa visão impede a concretização de seu papel essencial de propor a pluralidade de sentidos, entendendo a literatura como condição para criação, para o protagonismo, como espaço para a produção de subjetividades.

É notório que o ensino de Língua Portuguesa tem expandido de modo expressivo a partir do desenvolvimento de novas concepções teóricas do âmbito do letramento e das teorias sobre gêneros discursivos, ampliando a abordagem da leitura. Entretanto, neste contexto, verificamos que o espaço para a abordagem do texto literário é esquecido. Não se percebem nos livros didáticos de Língua Portuguesa considerações significativas sobre a literatura e suas peculiaridades. Além disso, quando há literatura na escola, são apresentados textos distantes da realidade do educando. E, muitas vezes, por isso, esses textos são considerados enfadonhos ou não compreendidos pelos alunos. Na escola, as estratégias de abordagem ao texto literário, geralmente, não se apresentam diversificadas. Visitas às bibliotecas, leitura de poemas, contos ou romances são práticas quase inexistentes.

Percebemos, então, a urgência de reflexões sobre a experiência docente; de posicionamento ativo no fazer pedagógico, através do desenvolvimento de estratégias e

de propostas didáticas de práticas de leituras, especialmente literárias, visando à formação do leitor crítico. Dessa forma, acreditamos e buscamos pela ampliação e conservação da leitura literária na escola, enquanto força que humaniza e forma leitores reflexivos e autônomos.

A realização desta pesquisa de natureza interventiva propõe-se a iniciar uma sensibilização sobre a importância do ensino de literatura nas escolas de ensino fundamental, procurando incorporar práticas significativas e enriquecedoras de leitura do texto literário e construção de identidades de cidadão engajado e crítico.

Para isso, utilizaremos a história local e o cotidiano presente em textos literários como a literatura de cordel, propiciando meios para a compreensão dos elementos característicos, dos gêneros, da linguagem, da história local e, sobretudo, da literatura enquanto fonte de conhecimento e posicionamento social e político.

Com a preocupação de trabalharmos com a história local e o cotidiano, foi que escolhemos trabalhar com o personagem da história nordestina, o Lampião, conhecido como o “Rei do Cangaço”, que por duas vezes entrou na cidade de Capela do estado de Sergipe, cidade na qual este projeto será desenvolvido, numa escola da rede pública estadual. O cangaceiro permeia o imaginário dos moradores da cidade, muitas histórias são criadas, contadas e recontadas ao longo dos anos. Entendemos que, trabalhar com um tema que faz para a história do nosso município, trará significado para o educando, pois estará desta forma, construindo sentimentos de pertencimento e valorizando a cultura local. Os cordéis escolhidos foram: *Lampião: Herói ou Bandido? de João Firmino Cabral*, *Lampião - coisas do cangaço – de Ronaldo Dória* e *Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira*.

Na segunda sessão, apresentamos o nosso aporte teórico. Discorreremos sobre a trajetória da origem do cordel à luz das autoras ABREU (1999) e TERRA (1983), a importância da literatura no contexto escolar, apontando o letramento literário como um caminho possível para o desenvolvimento da prática da leitura e o professor como mediador do trabalho com a leitura literária. Para isso utilizaremos como referencial teórico CANDIDO (2004), BAMBERGER (2002), LAJOLO (2002), PINHEIRO (2008), COSSON (2016), TODOROV (2009), dentre outros. Para fundamentar a nossa análise sobre a construção do personagem utilizaremos BRAIT (2017) e ROSENFELD (2011). Na terceira trazemos a metodologia da pesquisa-ação de THIOLENT (1996) e a metodologia aplicada em sala de aula baseada na concepção do letramento literário de COSSON (2016). Na quarta e última etapa apresentamos os resultados da proposta

desenvolvida por meio de sequência didática. Como produto desta pesquisa, apresentamos uma proposta didática de leitura literária e produção de texto que servirá como suporte para trabalhos futuros em sala de aula.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A Importância da literatura nos contextos escolar e social

A função humanizadora e o direito universal são pontos convergentes entre a Educação e a Literatura. A concepção de literatura como forma de humanização e direito universal de todos é defendida por Antonio Candido em “**O direito à literatura**” (2004). A educação humaniza pelo conhecimento, pela capacidade de inserção social e cultural, pela formação e não somente pela informação. A literatura, por sua vez, promove uma vivência particular e libertadora pela subjetividade, pois através da leitura e da escrita do texto literário, encontramos a nós mesmos e à comunidade a qual pertencemos. Integradas, a Educação e a Literatura podem promover um processo de desalienação.

Dessa forma, o lugar social da leitura literária fica deixado à parte no processo de aprendizagem, já que a tradição escolar no tocante ao ensino de literatura não conseguiu acompanhar as transformações da sociedade na contemporaneidade. Historicamente, constata-se que grande parte da população brasileira esteve marginalizada do processo de fruição da cultura letrada, pois essa se constituía privilégio apenas das elites dominantes. Em pleno século XXI, infelizmente, ainda há uma camada da sociedade que se encontra marginalizada em relação à prática social da leitura literária, o que nos leva a crer em uma necessidade latente da concretização de políticas públicas para o estímulo do hábito da leitura e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos leitores.

Assim a prática da leitura é o grande entrave da educação brasileira e do ensino nas escolas públicas e privadas. Pesquisas comprovam que os brasileiros não têm a leitura como uma prática diária. Isto acontece por diversos motivos, dentre eles, a falta de estímulo no ambiente familiar e o contexto social no qual está inserido. E a escola, ao receber este público, deve ter como compromisso o despertar pelo gosto da leitura.

Neste contexto, LER é a porta de entrada para todo o universo do conhecimento. E formar leitores competentes e que gostem de ler é a chave para essa porta. A criança, sabendo ler efetivamente, terá a base para um bom aprendizado por toda a vida. Na opinião de Bamberger (2002), uma das formas de aprendizagem mais importante para a criança, principalmente no que se refere ao seu desenvolvimento e crescimento

intelectual, psicológico, afetivo e espiritual é a leitura prazerosa. Por leitura prazerosa ele entende que seja a prática da leitura que nasce como algo espontâneo e natural.

Portanto, prática como avaliação coercitiva e colocar a leitura dentro de um contexto de exigências, só tende a piorar a educação e comprometer a formação humana do aluno. Mas para isso, é fundamental que o professor utilize em seu planejamento, estratégias de leitura que promovam este estímulo, este despertar pelo gosto de ler, pois, a maioria das atividades escolares, estão voltadas para avaliar a compreensão do texto e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente.

Nesta perspectiva crítica, a leitura deve ocupar um lugar de destaque, não somente pelas funções escolares próprias que devem ser atingidas, mas pela essência dos atos de educar e de ler que objetivam procurar compreender a razão de ser das coisas. Como afirma Lajolo (2002), ler é sinônimo de atribuir significados, na liberdade de concordar ou discordar, a fim de que o texto receba vida e tenha mais sentido.

Desse modo, a escola deve incumbir-se desse despertar do aluno através da leitura. A escola é muito mais do que o espaço onde sistematicamente realiza-se o processo de ensino-aprendizagem. A escola não é somente um instrumento de alfabetização e de suposto acesso ao saber, mas sim uma comunidade de trabalho e educação, e de ação transformadora do contexto social. E esta, é uma das condições necessárias para se construir uma sociedade mais justa no futuro, pois, por meio da liberdade dos seres humanos perante a leitura e a escrita, estes estarão preparados para analisarem as informações do mundo contemporâneo e exercerem a cidadania.

Ao entender a leitura como uma necessidade enquanto prática social, a escola irá possibilitar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação. Partindo deste princípio, todo o planejamento do professor estará voltado para este exercício, assumindo assim, uma nova postura na sala de aula no que diz respeito ao trabalho com a leitura, para que se possa formar usuários proficientes da língua.

A retomada de uma relação eficiente e representativa entre literatura e educação que assegure não apenas um letramento, mas, sobretudo, uma formação social, cultural e humanizadora, é algo necessário e urgente para uma aprendizagem significativa. As experiências com a leitura do texto literário permitem o desenvolvimento da sensibilidade para o estético e a criticidade, como também a formação da personalidade do indivíduo, permitindo uma reflexão sobre seus valores, atitudes e da sociedade a que pertence. Cosson (2014) explica que a leitura literária é campo rico para o acesso à

multiplicidade de formas e à pluralidade de temas, tendo como limite a capacidade humana de significar:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2014, p. 50).

O uso do texto literário, em sala de aula, confere à leitura uma vivência significativa, auxiliando o sujeito em seu desenvolvimento pessoal e educativo, levando-o a adquirir mais segurança em relação a suas próprias experiências. Dessa forma, a interlocução entre educação e literatura tem se tornado uma necessidade cada vez mais perceptível, já que a ausência de práticas de leitura do texto literário – silenciadas ou corrompidas no contexto escolar – não possibilita a inventividade e a renovação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Contudo, o que se observa na realidade de sala de aula é que a escola não favorece o exercício da leitura literária. Todorov (2009 p. 27), em sua obra *A Literatura em perigo*, afirma que “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. O contato com a Literatura está sempre condicionado a tarefas de ordem pragmática. Na maioria das vezes, as propostas para o uso do texto literário não promovem um encontro verdadeiro e significativo entre leitor e texto. O aluno é levado a dominar questões de análises literárias, as modalidades de significação, porém não fazem o que seria o primordial: a leitura, o contato com as obras, o que elas falam, seu sentido, o mundo que elas evocam. O que se pode observar na realidade de sala de aula são técnicas e fórmulas que criam uma aparente harmonia entre literatura e língua, mas da forma como se é trabalhado, o texto literário é apresentado como pretexto ou suporte para o ensino da Língua Portuguesa.

Acerca do tratamento dado à literatura nas vivências escolares, Cosson (2014) aponta situações problemáticas provocadas por visões equivocadas sobre a literatura no processo de ensino e aprendizagem. Elas dizem respeito a posicionamentos de arrogância, que consideram a literatura como “apêndice da disciplina Língua Portuguesa”, reduzindo o trabalho literário à simples motivação de leitura e/ou análise

sintática; de indiferença, que não reconhecem o sentido e o valor do texto literário na escola; ou mesmo de desconhecimento sobre a literatura. Quando empregada no trabalho em sala de aula, a literatura funciona como instrumento “decorativo”, pretexto ou suporte apenas para avaliar questões gramaticais.

Isso porque o ensino de literatura nas escolas ainda resiste às mudanças e, conseqüentemente, não se configura como conhecimento relevante na formação educacional. Por muito tempo, nos escassos momentos em que a literatura fez parte do trabalho em sala de aula, priorizou-se um estudo distante da vivência dos alunos, descontextualizado das experiências significativas, elevando-a a um patamar inalcançável. A esse respeito, Silva (2014) endossa:

A maneira como a literatura aparece nos currículos escolares da educação básica compromete, em demasia, não só as articulações linguísticas do texto por parte do aluno, mas, categoricamente, todo um processo de leitura do texto literário com vistas à formação de um sujeito autônomo, em relação às suas próprias capacidades interpretativas de leitura e escrita. O cerne da questão envolve a dinâmica estabelecida entre o conhecimento adquirido na leitura e a transformação desse conhecimento para o amadurecimento dos caminhos que indicam os significados da condição humana (SILVA, 2014, p. 2).

Na trajetória docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível perceber experiências com diversos gêneros literários. Há as rodas de histórias, os contos de fadas, as fábulas, dentre outros, onde as interpretações são mais livres, sem haver intimidações nos percursos de leitura e de expressões das ideias sobre o texto. Porém, nos anos finais do Ensino Fundamental, a postura frente ao trabalho com o texto literário é outra. As vivências com a leitura literária são mais limitadas, há uma predominância do trabalho com textos não literários, sendo praticamente abortadas as propostas de leitura literária iniciada no ciclo anterior. Nessa fase, os posicionamentos de interpretação ou análise dos textos literários são tímidos e superficiais.

Conforme os PCNs referentes ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, um dos modos de construção da competência em relação ao domínio da linguagem - tratando do processo de intervenção, dialogicidade e criticidade – é a valorização da leitura, como fonte de conhecimento e possibilidade de fruição estética como via de acesso aos mundos criados pela literatura. O valor da literatura – seja estético, social, político, cultural ou histórico – é um fator capaz de contribuir para a ampliação vocabular cognitiva e senso crítico do sujeito no mundo em que está inserido.

Em bloco específico intitulado “A especificidade do texto literário”, os PCNs de Língua Portuguesa abordam a necessidade da incorporação do trabalho com o texto

literário às práticas diárias de sala de aula, sendo articulado como forma particular na composição do conhecimento. Nesta perspectiva, o texto literário possibilita ao leitor e/ou produtor uma apropriação e mesmo uma transgressão do plano da realidade, conforme observamos a seguir:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCNs, 1996, p. 36).

Além das proposições orientadas pelos PCN's, observa-se um movimento de resgate da leitura literária na escola, através da implantação de programas e projetos como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e disciplinas voltadas para o ensino de literatura em cursos de atualização pedagógica, especialização ou mesmo de mestrado profissional. No entanto, outras ações ainda são necessárias para que a leitura literária seja uma realidade concreta e efetiva no contexto da sala de aula. Especificamente, é necessário o envolvimento da comunidade da escola como uma medida que transforme a literatura numa vivência significativa.

É por meio da tríade - literatura, educação e realidade do aluno - que as condições são criadas para instigar o pensamento e ampliar o conhecimento do sujeito. A literatura empregada na relação direta com os conteúdos disciplinares possibilita a reflexão crítica. Entender o significado político-pedagógico da obra literária é a condição essencial para compreender as condições que a literatura oferece à formação intelectual e humanista, seja qual for a área de conhecimento.

1.2. Letramento Literário: Um caminho para o desenvolvimento da prática da leitura

Saber ler é o mesmo que ser alfabetizado? Essa pergunta por muito tempo teve como resposta o “sim”. No Brasil, durante longo período saber ler foi equivalente a alfabetizar-se. Esse era o conceito de leitura que influenciava as atividades das escolas e mesmo os programas de governo, que se preocupava, sobretudo, em erradicar o analfabetismo. Contudo, observou-se que a ampliação do número de alfabetizados não foi acompanhada de uma melhoria na formação de leitores. O que ocorreu apenas foi

uma queda no índice de analfabetismo, mas o problema da leitura ainda estava longe de ser resolvido, já que as práticas sociais de leitura e escrita não eram trabalhadas da maneira adequada.

Se, ao ensinar a ler, a escola preocupava-se apenas em ensinar a decodificar o código escrito, as atividades centravam-se na mera repetição e memorização das informações, o que limitava a criança “na reprodução e repetição daquilo que já existe, sem o devido incentivo para a construção de um pensamento crítico e renovador” (LOIS, 2010, p.18). Em contra ponto a isso Soares (2014) afirma que letramento é entendido não como apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para o pleno desenvolvimento do homem, onde ele poderá interpretar e reinterpretar de maneira criativa o mundo ao seu redor.

Ao aprender a ler e a escrever do sentido amplo desses termos, é preciso promover ao aluno um contato significativo com a literatura a partir de práticas realizadas com o texto literário na escola por meio do letramento literário. O autor Rildo Cosson (2016) vê o letramento literário como modo de se formar uma comunidade de leitores na escola e fora dela, a partir de práticas de leitura e escrita presentes na vida social e escolar do aluno. Para o autor, a literatura abordada na sala de aula deixou de ser encarada como arte para ser vista apenas como disciplina escolar, o que prejudicou sobremaneira a experiência do educando com o universo da arte da palavra.

O autor critica as atividades de literatura centradas no domínio de informações sobre a literatura, ou, inversamente, limitadas à fruição pela fruição. Atividades com textos incompletos, que nem chegam a ter a unidade de sentido necessária para que um texto se estabeleça como tal, atividades de interpretação, que aparecem nos livros didáticos, ou feitos pelo próprio professor, que induzem as respostas “clicherizadas” ou esperadas; resumos, fichas de leitura e debates que não levam o aluno a compreender a literatura enquanto objeto de estudo particular; tudo isso não possibilita uma experiência significativa com a palavra, pois, ao contrário disso, cerceia a autonomia e a criatividade do aluno na construção dos sentidos. Como afirma Todorov (2009):

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si

mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, p 32-33).

Corroborando com as palavras de Todorov, Cosson (2009) afirma que tais formas inadequadas de tratar o texto literário podem levar o ensino de literatura à falência, pois:

Seja em nome da ordem, da liberdade e ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino [...] depois, falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. (COSSON, 2009, p. 23).

O texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise, prática que deixa de lado a concepção do leitor enquanto sujeito.

Da maneira como as escolas trabalham o texto em sala de aula, seja ele literário ou não, não promove o letramento literário, o aluno não é instigado a desenvolver o prazer pela leitura. A autora Annie Rouxel (2013), afirma que:

Os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o estatuto do narrador intra ou extradieético, o discurso indireto livre, as figuras de estilo; eles elaboram o esquema actancial sem exprimir eu julgamento sobre tal ou tal personagem etc. A descoberta desses saberes que permitem, não se pode contestar, uma leitura mais refinada das obras, se faz paradoxalmente em detrimento de uma leitura que não interroga as questões. De modo que convém se perguntar: qual leitor se quer formar? Um leitor escolar, mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando, o tempo dos estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura (s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura? Finalmente, o que está em jogo nessa alternativa é exatamente a finalidade do ensino da literatura em termos de formação do leitor. (ROUXEL, 2013, p. 20-21).

Uma das questões apresentadas por Rouxel para o ensino da literatura tendo em vista a formação do leitor é a preocupação em desenvolver um trabalho voltado para a construção de um leitor sensível e envolvido. Para isso, a autora afirma ser necessária uma mudança de rumo radical no ensino da literatura “trata-se de sair do formalismo – da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes – e de transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações

subjetivas” (ROUXEL, 2013 p. 21). Refletindo sobre esta questão, Cosson (2014, p.17) afirma que “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário”. Nesse contexto será permitida ao aluno uma ”aventura interpretativa” onde eles poderão ter contato com o texto de modo que possam fazer sua experiência particular, com contradições e incertezas, surpresas e descobertas, com seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, o texto toma vida e significação.

Para isso, o letramento literário pressupõe um professor que abre espaço para que o aluno se transforme em protagonista do ato da leitura, podendo estar livre para ler, interpretar, saborear o texto e fazer os questionamentos sobre os elementos da leitura que o inquietam. Como práticas capazes de promover o letramento, Cosson (2016) apresenta duas propostas de trabalho: uma sequência básica e uma expandida.

Para efeito de nosso propósito, utilizaremos em nosso projeto o método de letramento literário proposto pelo referido autor. Optamos por trabalhar com a sequência básica, por considerarmos ser a mais pertinente ao trabalho no Ensino Fundamental.

Na sequência básica, o autor nos oferece um roteiro fundamentado em atividades que levam o aluno a estabelecer relações entre ele e a sua experiência com o mundo. Os caminhos sugeridos por ele correspondem a quatro etapas, que, no ato de ensino-aprendizagem, não são estanques: motivação, introdução, leitura e interpretação. O percurso sugerido pelo autor não é uma “receita de bolo”, mas uma orientação ao trabalho com a literatura que contempla aspectos essenciais do processo de formação do leitor literário, como a motivação, a criatividade, a relação entre o que é lido e o que é vivido pelo aluno, seus interesses, seus desejos, suas inquietações e visões de mundo.

Na primeira etapa intitulada de motivação, o objetivo é preparar o aluno para o ato da leitura. Nela, o autor propõe várias atividades que possibilitem ao aluno posicionar-se diante de temas abordados nos textos literários que serão lidos, estimulando a sua curiosidade sobre a obra.

Na segunda etapa, a introdução, o professor poderá apresentar o autor da obra ao aluno, no entanto, sendo extremamente cauteloso, para que essa apresentação não seja muito extensa e desinteressante. Sobre a obra, o autor também recomenda que o professor fale sobre ela e que justifique sua escolha. Cosson (2016) aconselha que se utilize prioritariamente a obra na sua integralidade, para que o aluno conheça a obra e não apenas um fragmento ou simulacro dela.

A leitura da obra é a terceira etapa da sequência, onde o aluno tem o contato com a obra a ser trabalhada. Nesta etapa o professor, juntamente com os alunos definem o período necessário para a leitura e os intervalos, tempo destinado para acompanhar o nível de compreensão dos alunos, funcionando como um diagnóstico da etapa da decifração do processo de leitura. Nos intervalos, os professores podem resolver questões relacionadas ao vocabulário, dentre outras dificuldades ligadas à decifração.

A quarta e última etapa é a interpretação. Segundo Cosson (2016, p. 64) “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. O autor propõe a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração, parte por parte da obra. É o encontro do leitor com a obra. O momento exterior é a concretização, a materialização da interpretação, onde há o compartilhamento e a ampliação dos sentidos construídos individualmente. A esse espaço de compartilhamento de leituras o autor dá o nome de comunidade de leitores.

Externar a leitura através do ato de interpretação é, então, contribuir para mais leitores possam se formar e difundir a saborosa, humanizadora e edificante experiência de debruçar-se sobre um texto literário. Para o autor, o ato de interpretar será sempre novo, não somente pelo fato de que o texto literário seja carregado de significados, portanto, essencialmente polissêmico, mas também porque a própria natureza social do aluno é plural, mutável, passível de ambivalências, contradições e mutações. Sendo assim, a interpretação poderá variar indefinidamente, a depender das experiências diversas e dos conhecimentos novos adquiridos que reelaboram a condição presente do leitor, a partir do qual o ato de interpretar ocorre.

Uma didatização equivocada no ensino da literatura nas escolas, com metodologias centradas no silêncio, em que só o professor fala e ao aluno é reservado o papel de mero espectador da leitura ou, quando fala, enuncia apenas o que o professor quer ouvir são posturas contrárias às aulas pautadas no letramento literário. É preciso efetivar práticas inspiradas no letramento literário no Ensino Fundamental, e não só neste nível, para a construção de comunidades de leitores, a partir das quais a formação de jovens leitores possa ocorrer.

1.3. O Educador como mediador da leitura literária

O educador exerce um papel fundamental no desenvolvimento do letramento literário. A sua influência é um fator que contribui positivamente, pois ele não só ensina o aluno a ler como a gostar de ler, estimulando, fazendo boas mediações e oferecendo textos de qualidade. Esse trabalho de mediação do educador necessita de uma pedagogia que realize a passagem do autoritarismo e da imposição para o compartilhamento das significações e para o esclarecimento das razões e importância da literatura. Leite (1983, p. 29) afirma que “o professor de literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano”. Ao contrário disso, ainda segundo a autora, sua função é explorar junto aos educandos as potencialidades do texto literário.

Oferecer de maneira leve e agradável uma diversidade de textos e em especial os literários é o caminho para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura. Práticas como as rodas de leitura, a leitura compartilhada, dentre outras atividades significativas, são instrumentos mediadores importantes para a formação do leitor. Para autora Neide Luzia de Rezende (2013):

A perspectiva que adotamos como ideal para a formação de um leitor na escola: que, para conseguir uma interpretação, um conhecimento mais aprofundado de uma obra, em qualquer etapa da escolaridade que for, seria preciso, antes de tudo ler, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos. (REZENDE, 2013, p. 38).

Para isso, o trabalho com o texto literário em sala de aula não deve ser colocado de maneira utilitária, tendo como objetivo a avaliação ou sendo utilizado como suporte ou instrumento para uma aula de gramática, por exemplo. E infelizmente essa é a realidade da maioria das salas de aula do nosso país, o que dificulta o fazer com que o aluno desperte o gosto pela leitura. O professor precisa levar o aluno a ler por ler, pois não se deve propor conhecimentos utilitários à literatura na sala de aula; o que importa é o desenvolvimento de uma oralidade expressiva e a experiência com a leitura, com estratégias motivadoras e diversificadas, onde a leitura seja uma prazerosa e não mecânica. Como explica Solé (1998), o interesse pela literatura depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.

Como mediador da leitura e da leitura literária, o professor tem o papel de provocar o contato dos alunos com obras literárias, tendo em vista a sua formação e desenvolvimento como leitores proficientes. Ao se manifestar como um entusiasta da leitura e expressar esse entusiasmo aos alunos, o educador seduz seus educandos para a

aventura da literatura. Assim, é de extrema relevância que o educador compartilhe algumas de suas leituras com eles, pois ele é visto como um modelo, um entusiasta para o aluno. A experiência pessoal do professor com a literatura exerce influência na condução de suas práticas pedagógicas e na motivação que desperta os alunos para a leitura.

Em seu papel de mediador na formação de novos leitores, o educador pode influenciar destinos, possibilitando mudanças na maneira de se conceber e compreender o mundo. O educador é o intelectual que demarca todos os limites do espaço da leitura escolar, pois sem a presença atuante e o trabalho competente do educador, dificilmente se consegue alcançar o objetivo que a sociedade espera e deseja: leitores assíduos e maduros.

Giroux (1997) aponta que o intelectual se define, social, política e historicamente, segundo o papel das ideias em uma dada sociedade. Isso suscita a defesa dos educadores como intelectuais transformadores que associam a reflexão sobre a experiência pedagógica e a prática acadêmica a serviço dos educandos, para que sejam cidadãos reflexivos, críticos e autônomos.

O estabelecimento dessa condição de autonomia e protagonismo do educando releva as escolhas do educando e favorece sua aproximação às práticas de leitura literária, mediante a troca da construção de sentidos. Consequentemente, a experiência com o texto literário se torna condição de humanização, memória e pertencimento. Isso porque a vivência da leitura literária cria condições para a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, possibilitando tornar os educandos sujeitos do processo educativo, bem como de sua própria história.

Portanto, o professor neste processo de trabalho com o texto literário em sala de aula será um mediador e não um mero transmissor. Através das práticas pedagógicas o professor irá “mediar” este processo, promovendo esta ponte entre o texto e o aluno. Assim, em um processo de reciprocidade entre o fazer e a teoria levará o resultado de um ensino-aprendizagem eficaz.

1.4. E qual a origem do cordel?

A origem da literatura de cordel no Brasil também conhecida como “literatura de folhetos” assim chamada pelos primeiros poetas, é um tema que tanto em Portugal quanto no Brasil, estudiosos estabelecem uma relação de dependência entre a produção

a produção nordestina e a lusitana. Entretanto, segundo a autora Márcia Abreu (1999), o material português sofreu alterações em contato com a realidade brasileira.

Em *Histórias de Cordéis e Folhetos*, a autora defende a produção nordestina como independente. A referida obra é uma condensação das ideias contidas em sua Tese de Doutorado “Cordel Português/Folhetos Nordestinos: confrontos – um estudo histórico-comparativo”.

Ainda na introdução, a autora Márcia Abreu faz um esclarecimento sobre a questão terminológica. Ela afirma que, apesar de, atualmente, utilizarmos o termo “literatura de cordel” para designar as produções lusitanas e as produções nordestinas, os autores e consumidores nordestinos sempre se referiam às produções nordestinas como “literatura de folhetos” ou “folhetos”. Segundo a autora a expressão “literatura de cordel nordestina” passa a ser utilizada pelos estudiosos a partir da década de 1970. No mesmo período os poetas populares começaram a empregá-lo, influenciados pelo contato com os críticos. (ABREU, 1999).

O processo de formação desta forma literária no Brasil pode ser acompanhado examinando-se as cantorias e os folhetos publicados entre finais do século XIX e os últimos anos da década de 1920, período no qual se definem as características fundamentais desta literatura. Segundo a autora, as apresentações orais de narrativas não são próprias do Nordeste brasileiro. Esta prática é conhecida por todos os povos, principalmente por aqueles onde a cultura escrita não é dominante. “Índios, negros e portugueses contavam histórias e faziam jogos verbais oralmente, não sendo, portanto, de estranhar que esta prática tenha se difundido por todo o Brasil, assumindo, entretanto, formas específicas em cada região” (ABREU, 1999, p. 73).

No Nordeste, as cantorias são espetáculos que compreendem a apresentação de poemas e desafios. Este último também é conhecido como pelejas (debates poéticos em que os dois cantadores enfrentam-se, devendo dar prosseguimento aos versos apresentados pelo oponente, sem se retardar na composição de sua fala). A disputa encerra-se quando um dos antagonistas declara - se incapaz de prosseguir ou, simplesmente, põe fim a cantoria por não encontrar uma resposta adequada. Segundo a autora, o estilo característico da literatura de cordel nordestina parece ter iniciado seu processo de definição nesse espaço oral, muito antes que a impressão fosse possível. Sobre tal processo, a autora afirma que:

Não restaram registros dessa prática nos primeiros séculos da história do Brasil, mas alguma notícia sobre cantorias oitocentistas foram conservadas. São informações e trechos de poemas guardados na memória de antigos

poetas entrevistados por folcloristas ou reconstituições feitas em folhetos recordando velhas pelejas. Se não são registros inteiramente confiáveis, sujeitos aos deslizes da memória, carregam consigo uma marca fundamental: o caráter fortemente oral dessa produção, tanto no que tange à composição quanto à transmissão. (ABREU, 1999, p. 74).

Essa tradição oral teve como fundador o paraibano Agostinho Nunes da Costa, que viveu entre 1797 e 1858. É bem provável que havia outros cantadores antes dele, mas seu nome permaneceu “*como o de um iniciador*”. Agostinho viveu na serra do Teixeira, Paraíba, de onde surgiram os mais importantes poetas do século XIX.

Nos desafios ou pelejas, cada cantador dispunha de apenas uma estrofe para responder às perguntas e provocações de seu oponente. O mesmo acontecia nas apresentações das narrativas, nas quais cada estrofe deveria ter um tópico do tema desenvolvido, com sentido completo. Por esse motivo, algumas pelejas apresentam uma estrutura irregular do ponto de vista formal. Abreu defende que, embora o poema pareça desorganizado, a lógica que permite a utilização da quantidade de versos necessária é que cada conjunto de versos consiga desenvolver integralmente um aspecto da questão. (ABREU, 1999).

Contudo, tal irregularidade presente nos poemas compostos, apresentados e recebidos dentro de um ambiente oral, dificultava a memorização. A autora afirma que a “a regularidade é um auxiliar mnemônico poderoso; assim a existência de um padrão para a estrutura estrófica, rítmica e métrica é uma ferramenta fundamental”. (ABREU, 1999, p. 87). Por esse motivo, os poetas populares abriam mão da “liberdade de criação” em favor da regularidade, pois numa cultura de produção oral, “o que não é memorizado desaparece” (ABREU, 1999, p. 88).

A partir do momento em que as características das cantorias já estavam bem definidas, os poetas cantadores começaram a formar duplas estáveis, deixando a poesia de improviso e passando a ensaiar suas apresentações, diminuindo assim a marca de luta das primeiras pelejas. Segundo Abreu, alguns atribuem essa modificação à influência das pelejas fictícias que neste período já eram publicadas em folhetos, produzindo farto material a ser decorado.

No final do século XIX, boa parte das cantorias começou a ganhar forma impressa, carregando ainda marcas da oralidade. Segundo Abreu, não se sabe ao certo quem foi o primeiro poeta a imprimir poemas, mas sabe-se que foi Leandro Gomes de Barros o poeta responsável pelo início da publicação sistemática. Natural de Pombal, no estado da Paraíba, iniciou seus trabalhos ainda cedo aos vinte e quatro anos de idade e

foi responsável pelo início da editoração mecânica dos livretos que antes eram copiados a mão. Da infância até a adolescência Leandro Gomes de Barros viveu em Teixeira, cidade de onde surgiram os mais importantes poetas do século XIX: Romualdo da Costa Manduri, Bernardo Nogueira, Germano da Lagoa, Francisco Romano, Silvino Piruá. Estes ficaram conhecidos como “grupo do Teixeira”. Embora não fossem cantadores, ainda segundo a autora, tomaram parte deste grupo Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista, pioneiros na impressão de folhetos.

Assim como Abreu (1999), Terra (1983) afirma que Leandro Gomes de Barros foi “o fundador da literatura poética de cordel no Nordeste”, segundo o poeta Francisco das Chagas Batista. De acordo com Chagas, Leandro não foi cantador. Ele foi um escritor que viveu para fazer e vender seus versos. (TERRA, 1983, p. 41).

Lançado num terreno onde não haviam bibliotecas e acervos interessados em colecioná-los, os folhetos dependiam da aceitação do público para que permanecessem. Abreu afirma que um folheto que não fosse aceito pelo público não era comercializado e assim desaparecia, já que não seria memorizado e muito menos reeditado. Por esse motivo, os primeiros folhetos apresentavam uma uniformidade estilística e temática, tanto que havia um estilo individual que permitisse diferenciar um poeta do outro ou determinar seguramente a autoria das poesias.

Alguns poetas ganharam maior destaque na história da literatura de cordel como Francisco das Chagas Batista, João Martins de Athayde e Leandro Gomes de Barros. De acordo com as autoras Márcia Abreu e Ruth Terra, eles foram os responsáveis pelo estabelecimento das normas de composição dos cordéis que até hoje se seguem, abrindo todas as vias trilhadas posteriormente. Os grandes temas assim como as principais formas de versificação estão representados em suas poesias. A consolidação da literatura de folhetos, assim chamada pelos primeiros poetas e utilizada pela autora Márcia Abreu, deu-se entre o final do século XIX e os anos 20. Neste período são definidas as características gráficas, o processo de composição, edição e comercialização, como também, constitui-se um público para essa literatura.

Segundo a autora Márcia Abreu, nesse processo de consolidação, a nossa literatura nada parece lembrar a literatura de cordel portuguesa.

Aqui havia autores que viviam de compor e vender versos; lá, existiam adaptadores de textos de sucesso. Aqui, os autores e parcela significativa do público pertenciam às camadas populares; lá, os textos dirigiam-se ao conjunto da sociedade. Aqui, os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram a sua maneira de fazer versos; lá, as matrizes das quais os cordéis pertenciam, de longa data, à cultura escrita.

Aqui, boa parte dos folhetos tematizam o cotidiano nordestino; lá, interessavam mais as vidas de nobres e cavaleiros. Aqui, os poetas eram proprietários de sua obra, podendo vendê-la a editores, que por sua vez também eram autores de folhetos; lá, os editores trabalhavam fundamentalmente com obras de domínio público. (ABREU, 1999, p. 104 - 105).

Dentre as diferenças significativas entre o cordel português e os folhetos nordestinos, o texto é o ponto central de divergência entre as duas produções. Um dos poetas preocupados em relatar em seus versos essas diferenças foi Rodolfo Coelho Cavalcante. Segundo ele, o folheto europeu não possui uma uniformidade textual, podendo ser escrito em prosa ou em verso.

Em face aos estudos aqui evidenciados, histórias são contadas em todas as partes do mundo, mas segundo Abreu (1999, p. 136) “a forma específica das composições nordestinas foi trabalhada e constituída no Nordeste do Brasil, a partir do trabalho de alguns homens pobres e talentosos”. Esta característica própria da produção dos autores nordestinos faz com que os cordéis feitos na manifestados as diversidades culturais, econômicas e sociais.

1.5. O Uso do cordel no chão da sala de aula

Com o surgimento dos estudos culturais foi possibilitada uma materialização polifônica ao conceito de cultura. A descentralização da noção de cultura permite que essa nomenclatura deixe o centro, passando a permear, ou mesmo a visibilizar, as margens silenciadas, movimentação esta promovida pelos estudos culturais. Assim, a noção de cultura passa a ser entendida/interpretada de acordo com a experiência vivida por qualquer grupo humano. O que está em questão, ou mesmo o que fica centralizado, é a noção de cultura numa perspectiva simbólica, facultando ao sujeito diversas interpretações, implicando uma junção de culturas, o que vivenciamos no contexto contemporâneo – o multiculturalismo.

O multiculturalismo caracteriza-se para nós como um reflexo dos diversos grupos humanos que, mediante as suas lutas ambientais e históricas, visibilizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. Diante disso, Silva (2011, p. 86) afirma que “As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade”.

A materialização dessa noção de cultura, no espaço escolar, requer uma ação que possibilite desconstruir o que está institucionalizado no sistema escolar. Sendo assim, o currículo multiculturalista representado na literatura de cordel, sugere descrever essa literatura como uma ferramenta capaz de operacionalizar práticas cotidianas que descortinem as relações sociais e culturais propagadas pela cultura hegemônica no cenário educacional, levando em consideração que “a relação entre cultura e currículo, nas visões tradicionais, são pautadas na concepção de cultura estáticas” (PERES, 2010, p. 35).

Assim, será possível pensar outra prática pedagógica para além dos encarceramentos impostos por quem ainda acredita ainda que uma cultura se sobrepõe a outra. A noção de multiculturalismo nos permite ter um currículo que viabiliza as diversas vozes que permeiam a sala de aula. A partir desse entendimento, um currículo fundamentado no multiculturalismo será permeado por conteúdos e experiências vividas por classes oprimidas nesta época contemporânea de pluralidade cultural, na qual se denuncia o caráter excludente da escola e do currículo tradicional que, ao trabalhar com uma única cultura totalmente distante da realidade dos alunos, estariam reproduzindo as desigualdades. Segundo Canen; Oliveira e Assis (2009):

[...] o multiculturalismo não surgiu no campo da educação. Foi e é expressão de reivindicações, contemplado por políticas com diferentes enfoques e abrangências, que invadiram o campo educacional. Na educação, o *currículo multicultural* não significa necessariamente a inclusão de assuntos e tópicos apenas ligados a povos, culturas e povos, culturas e grupos. Trata-se de uma visão em que nossos próprios alunos sejam percebidos em sua diversidade, em que não desejemos trabalhar com turmas homogêneas, mas sim que valorizemos a pluralidade de habilidades e competências dos alunos, a diversidade de sotaques e dialetos, a multiplicidades de saberes e das identidades étnicas, raciais, culturais, linguísticas, religiosas e outras (CANEN; OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p. 67).

A obra do cordelista configura-se, portanto, como uma ferramenta pedagógica de fundamental relevância para o professor e reveladora de outros atores sociais em todos os âmbitos e, principalmente, em sala de aula, por ser um espaço de discussão e aprendizado. Na obra *O cordel no cotidiano escolar*, os autores Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro propõem que o cordel seja um objeto legítimo de ensino. Sinônimo da poesia popular em verso e uma das mais importantes manifestações da cultura popular brasileira, o cordel promove o encantamento e o envolvimento dos seus leitores. A experiência da leitura de folhetos de cordel promove a imersão dos leitores no universo ali construído e nos pontos de vista dos poetas populares sobre temas socialmente

relevantes para a sociedade e para eles mesmos, por ter um significado diferente, pois cada sujeito vivencia a realidade, totalmente pautado no seu cotidiano.

Ao se apropriar da literatura de cordel como ferramenta pedagógica, seremos capazes de operacionalizar a desconstrução do currículo tradicional, imposto pelo sistema escolar. Contudo, sabemos que essas práticas diferenciadas não acontecem de forma simples. Caberá, portanto, à escola e ao professor, dar espaço em suas aulas para que outras linguagens sejam introduzidas para discussão permitindo várias possibilidades de leitura de uma realidade.

Pinheiro (2008) propõe aos educadores levar a literatura de cordel para sala de aula dialogando com outras obras, mas também explorar a percepção e a expressividade intelectual dos poetas populares e qualidades estéticas e líricas dos gêneros em relação ao meio, na busca por relações comunicativas e socioculturais dos sujeitos para com a comunidade que integram.

Ainda Pinheiro (2008, p. 16) afirma que “[...] levar a literatura de cordel para sala de aula não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas pelo seu valor estético, sua dimensão lúdica, seu apelo social e tantas marcas desta modalidade da cultura popular”. Deste modo, o educador mediará a experiência estética dos alunos por meio de trabalho comparativo da literatura popular com a literatura canônica, possibilitando que nas aulas de literatura a presença do texto literário popular encontre aceitação e adeptos do mesmo modo que o tradicional.

1.6. A estrutura do cordel

O sucesso dos folhetos deve-se a um conjunto de fatores, dentre os quais se destaca a forte relação com a oralidade mantida por essas composições. A forma como o folheto de cordel é estruturado possibilita a realização de sessões coletivas de leituras em voz alta, por serem escritos em verso, segundo um padrão que favorece tal atividade.

O texto escrito em verso favorece tanto a leitura como a interpretação, pois é mais sucinto e direto, simplificando a estrutura dos períodos e privilegiando a ordem direta nas orações. Escrito desta forma, o texto fica mais fácil de ser compreendido, já que o aluno não precisará fazer “idas e vindas” no texto para compreender seu sentido e seguir no enredo da história contada.

A musicalidade proveniente das rimas torna a leitura mais leve e descontraída, por isso “é preciso também saber fazer boas rimas” (ABREU, p. 68, 2006). A seleção

vocabular deve estar intimamente ligada à fácil compreensão, ou seja, a sonoridade deve submeter-se ao sentido.

Abreu em uma de suas obras já citada neste trabalho *Histórias de cordéis e folhetos* (1999) relata um trecho de uma entrevista feita com poeta Exedito Sebastião da Silva, onde ele dos cuidados que se deve ter para fazer uma rima. Esta deve tratar de um mesmo assunto, de um mesmo tema. Ele afirma que não se pode falar de uma menina perdida na Paraíba e depois colocar o Japão só para rimar e voltar a falar da menina. Se a rima e a métrica forem bem feitas a gente decora fácil e dá gosto. Se estiver difícil de decorar pode ver que o folheto está mal feito. Abreu ainda (1999, p. 113) afirma que “salta aos olhos o forte vínculo com a oralidade mantida por essas composições impressas, cuja eficácia é aferida pela facilidade de memorização”.

Além das métricas e rimas, a autora nos chama atenção para outro aspecto presente na produção dos cordéis: a oração, o que os eruditos chamam de coesão e coerência, ou seja, a articulação dos fatos, opiniões e ideias tanto do ponto de vista lógico quanto da articulação textual. Segundo Abreu:

Para compor uma “história desembaraçada”, é bom evitar o acúmulo de personagens e de tramas, por isso não é aconselhável desenvolver enredos paralelos nem contar com personagens secundários. Pela mesma razão, não se devem fazer muitas descrições, seja de ambientes ou de pessoas, nem deixar que o narrador se intrometa demais na história. Qualquer elemento que possa desviar a uma narrativa que apresente, de forma articulada, o desdobramento de uma questão central, respeitando, dessa forma, a oração. (Ibidem, p. 125).

Concordando com Abreu o poeta Manoel de Almeida Filho afirma que, para se produzir uma história bonita, o cordelista deve ter manejo para lidar com as regras. Para ele, beleza e compreensão são as regras de um bom poema.

Em seu livro *Antologia de folhetos de cordel: amor, história e luta* (2005) a autora Márcia Abreu, ao escrever a introdução intitulada *O menino e o poeta*, ela reconstitui com humor o desenvolvimento da produção de folhetos. De forma clara e acessível ela aborda temas centrais da literatura de cordel, como: a relação com a oralidade, os modos de produção, edição e venda as regras poéticas para a produção dos versos. O menino mostra uns versos rabiscados ao vendedor que também é poeta e este ensina ao menino como acertar a métrica dizendo: “Todo verso tem que ter sete sílabas. Se não fica ruim de cantar” (ABREU, 2005, p. 22). E o poeta continuava lendo e corrigindo. Além da métrica, achava problemas na rima. O poeta esclarecia para o menino que, o segundo, o quarto e o sexto versos deveriam rimar; os demais versos ficariam livres, podendo colocar a palavra que ele quisesse, desde que tivesse sentido.

Podemos observar, portanto, que a estrutura de um cordel é rica em possibilidades para o trabalho em sala de aula, dos temas abordados à forma como são produzidos. Palavras que rimem no verso correto, mas que não fuja ao sentido e sem esquecer-se da métrica. De fato, escrever um cordel é uma arte. Valorizemos essa arte!

1.7. A construção do personagem

Brait (2017) em seu livro *A Personagem*, nos apresenta vários conceitos de personagem. Ela nos mostra que a concepção muda de acordo com o contexto social e histórico em que a obra literária está inserida, como também com o objetivo de cada autor. Diante disso, o papel do personagem na narrativa vai recebendo diversas visões e interpretações.

O conceito de personagem e sua função na literatura tem em Aristóteles o seu primeiro estudioso no assunto. A autora chama atenção para dois aspectos importantes “a personagem como reflexo da pessoa humana e a personagem como construção, cuja existência obedece às leis particulares que regem o texto” (BRAIT, 2017, p. 29).

A partir de meados do século XVIII o personagem começa a ser entendido sob uma nova perspectiva, a psicológica, onde entra segundo Brait (2017, p. 46), “a representação do universo psicológico de seu criador”. A autora mostra que:

Especialmente no século XVIII, o romance entrega-se à análise das paixões e dos sentimentos humanos, à sátira social e política e também às narrativas de intenções filosóficas. Com o advento do romantismo, chega, a vez do romance psicológico, da confissão e da “análise de almas”, do romance histórico, romance de crítica e análise da realidade social. (Ibidem, p. 46)

Segundo a autora, coincidindo com o apogeu da narrativa romanesca, aumentaram as pesquisas teóricas que buscam os mistérios da criação, a natureza e a função do personagem, na origem da obra e nas circunstâncias psicológicas e sociais que cercam o artista. Dessa forma, os personagens não são mais entendidos como imitação do mundo exterior, mas como uma projeção da maneira de ser do escritor.

É no século XX que ocorre o rompimento com a tradição literária de relacionar o personagem ao ser humano. Sistematizada por várias tendências e objetivando um conhecimento das especificidades da obra literária como um ser de linguagem, a crítica respira novos ares. Teóricos como LUKÁCS, FORSTER (criador da classificação do personagem como planas ou redondas), MUIR, ERLICH tecem suas pesquisas e estudos voltados para a compreensão do personagem e as particularidades da narrativa.

De acordo com Brait (2017), a contribuição decisiva para esse estudo da personagem desvinculada das relações como ser humano aparece com a publicação da obra *Morfologia skazki (Morfologia do conto)*, em 1928, onde o formalista Wladimir Y. Propp (1895-1970) dedica um longo estudo ao conto fantástico russo, explicitando a dimensão da personagem sob o ângulo de sua funcionalidade no sistema verbal compreendido pela narrativa.

A partir dessa ruptura com a visão tradicional da obra literária, elemento que coloca o formalismo como um verdadeiro divisor de águas dentro da teoria da literatura, os teóricos começam a explorar desde a década de 50 os caminhos abertos pelos formalistas russos na década de 20. Segundo Brait (2017) teóricos como Roman Jakobson, Lévi-Strauss, Tzvetan Todorov, Claude Bremond, Roland Barthes, Julien Greimas e outros exploram as teses oferecidas pelos formalistas e encaminham os estudos da narrativa na direção exploratória de suas possibilidades estruturais.

As posturas alinhavadas nesse percurso estão relacionadas não apenas com as tentativas constantes de encontrar novos métodos para analisar e interpretar a obra literária, mas também, com a especificidade, dos textos produzidos em determinadas épocas e que tem a ver com a mobilidade das diversas tendências que circunscrevem esse fazer artístico.

Portanto, uma abordagem atual da personagem de ficção não pode descartar as contribuições oferecidas por várias vertentes do conhecimento, dentre elas Filosofia, Psicanálise, Sociologia, diferentes Semióticas, Teoria Literária, Análise do Discurso, que, “centradas na construção do texto, permitem voos ao redor dos discursos que atravessam esses textos e permitem pensar o objeto real da literatura, que é a condição humana”. (Ibidem, p. 66).

Na introdução do seu livro citado acima, a autora inicia já nos advertindo para a questão conceitual e como o personagem se constrói,

Esses seres criados pelos homens e chamados de *personagens*, assim como seus criadores, não param de multiplicar, movimentando o jogo artístico-literário que entrelaça criador, criatura e todos aqueles que se envolvem com eles, vivenciando-os, amando-os, odiando-os ou tentando entendê-los. (Ibidem, p. 09).

Trazemos esta ideia para o exercício de compreensão do personagem escolhido para este trabalho: Lampião, o famoso rei do cangaço. Falar dele nos remete ao que Brait coloca “amando-os, odiando-os ou tentando entende-los” (Ibidem, p. 09). Por sua história, pelos seus feitos contados e recontados pelo povo e nas páginas dos estudiosos,

escritores, poetas, cordelistas, o personagem Lampião ganha várias versões. Ele vai sendo desenhado de diversas maneiras. E isso pode ser comprovado nas leituras dos cordéis trabalhados neste projeto: *Lampião: herói ou bandido, de João Firmino Cabral; Lampião - coisas do cangaço, de Ronaldo Dória e Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira.*

A leitura desses três diferentes cordéis nos leva a perceber a forma como cada cordelista constrói o personagem Lampião dentro de sua obra. Sobre os recursos de construção, BRAIT compara o escritor a um bruxo ao criar suas criaturas.

Como um bruxo que vai dosando poções que se misturam num mágico caldeirão, o escritor recorre aos artifícios oferecidos pela linguagem, a fim de engendrar suas criaturas. Quer elas sejam tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida por meio de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos. Se o texto é produto final dessa espécie de bruxaria, ele é o único dado concreto capaz de fornecer os elementos utilizados pelo escritor para dar consistência à sua criação e estimular as reações do leitor. (BRAIT, 2017 p, 73).

Os cordelistas, cada um ao seu modo, versaram sobre Lampião e construíram o personagem a partir do seu conhecimento, sua vivência, como também de acordo com a ideia da classe à qual ele pertence ou defende. Os cordéis lidos trouxeram abordagens diferentes sobre Lampião e os alunos perceberam isso. A representação do personagem oferecida ao leitor não surge de uma elaboração individual, mas nasce, sobretudo, da sedimentação na consciência do poeta do que lhe chega aos ouvidos, surge do contato com o povo, de cujo ambiente e acontecimentos e costumes e língua o cordelista também faz parte. O poeta dá forma.

Rosenfeld (1996) afirmou que mesmo as personalidades históricas, quando passam pela mão do dramaturgo ou poeta, tornam-se personagens, figuras fictícias. Dessa forma, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, sai do espaço da realidade histórica para um espaço mítico onde se torna herói. Esse espaço mítico é encontrado nas páginas da literatura de cordel, nas quais a presença do cangaceiro como herói do povo sertanejo é fortemente marcada, pois “o herói mítico é a personificação dos desejos coletivos” (ROSENFELD, 1996, p. 36). Lampião, para boa parte dos nordestinos, é a representação da insatisfação face a injustiça e a desigualdade de classes, como se ele fosse uma espécie de “vingador”. Sabemos que Lampião teve uma existência determinada historicamente, foi homem, viveu entre nós e praticou ações das quais se discutem muito.

Ao trabalhar com esse personagem da história do cangaço nos cordéis, pretendemos que o aluno compreenda a ideia de que o Lampião como bandido é uma concepção defendida pela sociedade burguesa da época e que se consolidou. É importante levar o aluno a pensar: Para quem de fato o Lampião era bandido?

2. METODOLOGIA

2.1. Metodologia da Pesquisa-ação

Uma vez especificada a questão investigada, apresenta-se a trajetória da pesquisa em que o trabalho se dá: a pesquisa-ação, processo que se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica qualitativa, já que o trabalho desenvolvido se caracteriza como uma tentativa continuada, sistemática com o objetivo de aperfeiçoar a prática do ensino de literatura, em séries finais do Ensino Fundamental, por um viés de reflexão crítica e discursivo, bem como pela valorização da inventividade e da subjetividade do indivíduo.

Segundo Thiollent (1996):

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1996, p.15).

Acredita-se na viabilidade dessa proposta metodológica porque os pesquisadores obtêm um retorno da pesquisa, pois, muitas vezes, os pesquisadores vão a um determinado local para obter dados para seus estudos, mas, no entanto, não se preocupam em dar um *feedback* sobre os dados analisados. Dessa forma, a realidade em nada altera. A escolha pela metodologia da pesquisa-ação educacional justifica-se, principalmente, por esta ser uma estratégia para o desenvolvimento de pesquisas que intencionam aprimorar o ensino e o aprendizado. O trabalho pedagógico proposto segue um ciclo que se pauta nas ações de identificação do problema, planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Ao investigar as práticas atuais e o perfil dos alunos participantes foram dados os primeiros passos: o reconhecimento prévio e a análise da situação-problema. Tal questão problema foi identificada a partir da experiência docente pessoal e dos estudantes sobre sua interação com a literatura no ambiente escolar. Partindo dessa perspectiva, conjecturou-se sobre a questão que provocou a inquietação na prática pedagógica – o letramento literário e de que maneira ele intervém na aprendizagem. Estava perceptível que nas práticas diárias, ou mesmo no desenvolvimento de projetos

temáticos e interdisciplinares, o letramento literário não se fazia presente, não era uma realidade concreta.

Diante destas constatações foi construída a hipótese de que a incorporação da leitura literária nas práticas pedagógicas, tematizando o cotidiano e as memórias do lugar em que se vive, possibilitaria um ensino significativo de Língua Portuguesa, formando um indivíduo consciente e crítico da realidade em que está inserido. A ação idealizada e efetivada foi, então, a aplicação de uma proposta pedagógica de caráter intervencionista, colaborativo e participativo que melhorasse a eficiência de práticas comuns de leitura literária e a introdução de novas estratégias, promovendo o interesse pela literatura por meio de novos itinerários de leitura.

Surgiu então a proposta de intervenção pedagógica pautada nas concepções de letramento literário de Cosson (2016) por meio de uma sequência didática. A intervenção pedagógica apresentou como percurso o diálogo entre Literatura, História Local e do Cotidiano, pautando-se no desenvolvimento de práticas de leitura e compreensão de cordéis produzidos por autores locais, voltados para o tema da história local e cotidiana da cidade em que se vive, como o lendário Lampião, que fez parte da história da cidade. Através da leitura dos três diferentes cordéis trabalhados: *Lampião: herói ou bandido de João Firmino Cabral*, *Lampião - coisas do cangaço – de Ronaldo Dória* e *Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira*, alunos tiveram a oportunidade de perceber como o personagem Lampião é “desenhado”, construído de acordo com a visão de cada autor e o seu contexto. Os cordelistas são todos sergipanos das respectivas cidades de Itabaiana, Aracaju e Capela.

Aproximar o aluno dos cordéis escritos por autores locais que trazem as marcas da memória e da história local como aspectos temáticos, torna possível o engajamento dos educandos enquanto leitores de literatura e indivíduos que consolidam vivências sociais, históricas e culturais. Ao fazer um estudo da história local, o ensino de língua constrói um novo sentido, criando condições para o envolvimento da comunidade e dos alunos, pois estes redescobrem sua própria história e cultura, possibilitando aos educandos o reconhecimento do texto literário como espaço de construção de sentidos, posicionamento crítico e autônomo diante da realidade que vivencia.

O presente projeto, além de trazer uma proposta didática fundamentada na visão de letramento literário de Cosson (2016), traz também uma pesquisa de base bibliográfica sobre as temáticas que envolvem a mesma: origem do cordel, leitura, letramento literário e sobre o aspecto literário analisado: o personagem. Para tal análise,

utilizaremos os cordéis citados anteriormente. Ao final da aplicação do projeto esperamos ajudar no desenvolvimento do leitor crítico e competente, objetivo tão almejado pela educação e por todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.2. Metodologia do trabalho em sala de aula

A investigação acerca do letramento literário no contexto escolar pautou-se na averiguação do modo como a leitura literária é concebida e desenvolvida nesse espaço. Por isso, algumas questões emergiram sobre o tratamento dado ao texto literário pela escola. A comprovação por meio da realidade de sala de aula de que a literatura não está incluída nas atividades pedagógicas e de que os textos literários são trabalhados apenas com o intuito de estudar os conteúdos gramaticais determinou a condição para a realização deste trabalho. Fruto de inquietações e da percepção sobre uma questão problemática percebida na escola básica, onde os textos literários não eram lidos de forma literária, surgiu a necessidade de refletir e intervir, por meio de uma maneira diferenciada, quebrando padrões anteriores sobre a realidade vivida.

O fato de ter a experiência como ponto inicial do movimento da pesquisa direciona o caminhar para o compromisso de a ela retornar para intervir, munido de maior base teórica e alternativas inovadoras e dinâmicas para a construção de estratégias de ação. Compreendemos que, na intervenção, o processo seguido interfere no desenvolvimento do sujeito, com o intuito de entendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo, através da introdução de novas posturas e novos elementos para o alcance de um resultado positivo.

O projeto de intervenção pedagógico na escola implica a interferência na realidade observada por esta pesquisa, tendo a consciência de que o agir para promover uma medida de teor pedagógico como a do ensino e da aprendizagem de leitura literária em uma classe de 8º ano do Ensino Fundamental significa participar de uma ação complexa, que apresenta possibilidades de acertos e erros em sua aplicação.

A proposta elaborada em consonância com o curso de Mestrado Profissional - Proletras - do Campus Profº Alberto Carvalho – Unidade Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe, buscou contemplar subsídios teóricos para a discussão da problemática anunciada, indicando uma possibilidade de produção didático-pedagógica desenvolvida na escola participante.

A escola está localizada em área urbana da cidade de Capela - Sergipe, no centro da cidade. A instituição é caracterizada como escola de grande porte que funciona em três turnos e atende uma clientela total de 772 alunos. Oferece as seguintes modalidades: Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. Anos) nos turnos matutino e vespertino, Ensino Médio nos três turnos (temporariamente). Também está sendo ofertado o Ensino Médio de Tempo Integral.

A proposta de intervenção foi desenvolvida na turma do 8 ano B do Ensino Fundamental de escola pública da rede estadual de ensino, turno matutino. A escolha da referida turma deu-se pelo fato de ser a única turma do Ensino Fundamental na qual eu leciono. As demais turmas que completam a minha carga horária de trabalho são do Ensino Médio. A turma é composta por 20 alunos. São adolescentes, do sexo masculino e feminino, com idade entre 13 a 15 anos, advindos das regiões próximas à escola, sendo que alguns residem na zona rural, em povoados vizinhos. Em nossa pesquisa, verificamos que a maior parte desses educandos provêm de famílias de classe social menos favorecida economicamente. A maioria deles não tem acesso de forma regular a bens culturais, com exceção dos proporcionados pela escola. O acesso aos livros ocorre especialmente por meio da escola, muito deles não dispõem de livros em casa. O conhecimento do contexto socioeconômico dos nossos alunos reforça ainda mais as nossas expectativas da enorme responsabilidade social da escola como o espaço para garantir a inclusão social e cultural.

Tanto os alunos como a direção foram consultados sobre a aplicação do projeto. A direção da escola colaborou com a aplicação. Os alunos também concordaram com a participação e foram bastante receptivos.

2.3. Conhecendo os poetas e suas obras

Trabalhar com temas contextualizados e com autores locais foram os princípios norteadores deste projeto. A escolha por trabalhar com autores locais perpassa pelo cuidado de proporcionar aos alunos uma experiência de consolidação da sua história.

Foram três os cordéis trabalhados em sala de aula: de João Firmino Cabral¹, Lampião: coisas do cangaço e Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira.

A obra *Lampião: herói ou bandido* possui 30 páginas; capa, edição e diagramação por Klévisson Viana e texto revisado por Marco Haurélio e Klévisson Viana. O cordelista João Firmino Cabral inicia a obra e apresenta em seus versos que irá falar a respeito do famoso cangaceiro Lampião de acordo com a visão dele.

*O leitor vai ler agora,
Na linguagem popular,
Mais um pequeno folheto
No qual pretendo contar
Quem foi esse cangaceiro
No meu modo de pensar.*

(CABRAL, 2009, p. 03).

Nos versos seguintes, o autor segue relatando sobre o local onde nasceu, sua família e como viviam, como e porque entrou para o cangaço, as atrocidades que cometeu e as bondades que ele fez. Fala também da personagem Maria Bonita, sua companheira que passou a integrar o bando. O autor termina a obra deixando um convite ao leitor: julgar o Lampião.

*Aqui termina a história
Do famoso Virgolino.
Se foi bandido ou herói,
Se foi santo ou assassino,
Isso não posso afirmar.
Eu deixo o mundo julgar,
Não o poeta Firmino.*

(CABRAL, 2009, p. 30).

A obra *Lampião – coisas do cangaço – do poeta Ronaldo Dória Dantas*² possui 28 páginas em seu total, divididas em 5 histórias diferentes: *Lampião e a lenda do*

¹ **João Firmino Cabral** nasceu no dia 1º de janeiro de 1940, na cidade de Itabaiana – SE. Filho de Pedro Firmino Cabral (cantador de feira e embolador) e Cecília da Conceição (roceira). Agricultor desde menino começou já na juventude a demonstrar interesse pelas letras: comprava então folhetos de literatura de cordel, que usava como cartilha, pois com eles aprendeu a ler. Aos 17 anos, com o auxílio do seu mestre, o poeta D’Almeida Filho, descobriu sua vocação poética e escreveu seu primeiro folheto “Uma profecia do Padre Cícero”. Daí por diante, não lhe faltou mais inspiração e todas as obras de sua autoria são bem aceitas pelo povo. Informações retiradas da obra *Lampião: herói ou bandido*, publicado no ano de 2009.

² **Ronaldo Dória Dantas**, conhecido como “O poeta amigo do Rodeio”, nasceu em Aracaju. Foi aluno do Grupo General Valadão e em seguida ingressou no Colégio Estadual Atheneu Sergipense. Ingressou na Universidade Federal de Sergipe onde concluiu o curso de bacharel em Ciências Contábeis. Além de cordelista, também escreve contos. É um apaixonado pela literatura de cordel, paixão esta que vem desde os tempos de menino, quando seu avô João comprava folhetos de cordel e ao lia para que ele ouvisse.

estrategista, A confissão de Lampião, A resposta de Lampião, Curiosidade de Cangaço e Maria Bonita – a musa do cangaço. As histórias que foram trabalhadas foram a primeira e a segunda.

Dória apresenta em seus versos uma versão do Lampião fruto de uma sociedade injusta e desigual.

*Não digo que Lampião
Foi inocente ou culpado
Digo que foi um produto
Pelo mundo injustiçado
Onde pra sobreviver
Lutava pra não morrer
Como um cão endiabrado.*

(DÓRIA, s/d p. 06).

Em “A Confissão de Lampião”, o autor cita os maus feitos, mas também apresenta o Lampião como herói.

*Lampião com o seu bando
Mostravam muita atitude
Invadiram as fazendas
Matou gado, seca açude
Roubou dos ricos o “cobre”
Ajudando ao povo pobre
Como fez o Robin Hood.*

(DÓRIA, s/d p. 09).

A obra *Capela da minha infância – parte II* de Leopoldo Moreira³ possui 37 páginas no total. O cordel começa relatando a história de algumas pessoas importantes da cidade de Capela, como delegados e prefeitos da época. A partir da página 13 o cordelista passa a narrar as duas vezes que Lampião entrou em Capela. O poeta descreve o que aconteceu: o telégrafo foi desligado por Lampião para que ninguém repassasse a notícia de que estava em Capela; a ida ao cinema e à casa do relojoeiro. O poeta relata em uma de suas estrofes o interesse do cangaceiro ao entrar na cidade.

Quero dez conto de reis

Admira todos os poetas cordelistas, pois considera que todos falam a linguagem do povo e o que o povo quer saber. Membro da Academia Sergipana de Cordel – ASC, com a cadeira de nº 05. (Informações retiradas da obra *Lampião – coisas do cangaço*, s/d).

³ **Leopoldo Moreira** nasceu na cidade de Capela – Sergipe, em 20 de abril de 1920. Teve uma vida muito sofrida. Filho de família bastante humilde lutou muito para sobreviver e ajudar a sua família. Aprendeu a ler e a escrever com um amigo. Participou de vários sindicatos e cooperativas. Ele faleceu aos 95 anos. Informações fornecidas por um morador (P. S. 65 anos) da cidade de Capela que costuma pesquisar sobre a vida de capelenses ilustres.

*O senhor vai arranjar
Fale com os amigos
É quando eu vou precisar
Que eu entro e saio de Capela
Desta cidade bela
Sem ninguém importunar.*

(MOREIRA, s/d, p. 14).

O cordel é narrado em primeira pessoa e em algumas estrofes o cordelista apresenta-se como participante da história:

*Eu e senhor Petrolino
Íamos para o matadouro
Para conhecer Lampião
Nós éramos admiradores
Quando se ouviu o parapapá
O som das armas estralar
Corremos sem ter consolo*

(MOREIRA, s/d, p. 24)

3 – ANÁLISE DE DADOS

As discussões a seguir referem-se à descrição da experiência de sala de aula e à análise dados coletados durante a aplicação da proposta de intervenção. Tentamos relatar a experiência vivida em sala de aula, ao passo que dialogamos com a teoria discutida nos capítulos anteriores. Durante o processo, buscamos desenvolver um trabalho em sala de aula com a leitura de textos literários proporcionando aos sujeitos um contato prazeroso e também reflexivo, pois a literatura pode e deve ser trabalhada, fazendo com que os educandos interajam com ela, sem as formas prontas encontradas em muitos livros didáticos.

Por entendermos que a literatura é vista como de partida para a formação de leitores e como instrumento mais completo para levar à reflexão, à crítica e à criação, a intenção desta proposta de intervenção pedagógica foi confirmar como a experiência de leitura literária pode contribuir com o processo do texto literário, numa relação de diálogo, troca de experiências e respeito à voz do aluno. Durante as oficinas de leitura compartilhada, os alunos foram estimulados a busca pela compreensão do que está escrito no texto literário, sempre buscando significado no que se lê.

Observar, descrever e criticar a realidade educacional são as questões que mais se destacam em grande parte das atividades de pesquisa acadêmica. É evidente que a reflexão é algo importante e necessário. No entanto, verificar e criticar uma problemática e não oferecer condições para a sua transformação não tem muito propósito. A intervenção através de uma prática pedagógica significativa a partir do conhecimento dessa realidade é o caminho para que haja o encontro entre a pesquisa acadêmica e a experiência pedagógica. A intenção desta pesquisa-ação, dessa forma, é estabelecer relações dialógicas com o texto literário, que objetivem problematizar o aprofundamento da literatura enquanto elemento formador no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo diferentes formas de utilizar e articular o texto, de modo que instiguem o aluno a ressignificar a aplicabilidade do texto literário no contexto escolar.

A utilização do livro didático como principal recurso (às vezes, único) de trabalho no ensino de língua e, conseqüentemente de ensino ou não de literatura, é outro aspecto que merece ser questionado. Por exercer um caráter de autoridade na

transmissão de saberes e de conteúdos para professores e alunos, o livro didático é considerado um suporte que merece ser pensado para compreendermos como a literatura é por ele introduzida.

Ouvindo relatos informais de professores durante os planejamentos e no dia-a-dia da escola, nota-se que as aulas de literatura se limitam a uma aula semanal de Língua Portuguesa (ou menos), reduzida ao que é proposto pelo livro didático. O trabalho em sala de aula normalmente consiste em aulas informativas, com leitura de fragmentos de obras. Para muitos professores, no exercício de docência, esse aspecto também é evidenciado, visto que a leitura do texto literário só acontece por meio da análise de fragmentos impressos no livro didático.

Muitas vezes, a presença da literatura, em livros didáticos e em aulas de Língua Portuguesa, tem como função apenas a de ilustrar um tema de estudo ou fenômeno de sociedade. Dividindo espaço com outros textos no livro didático, a literatura começa a perder seu caráter estético. Quando a literatura está inserida no processo de aprendizagem da língua, essa presença se dá por meio de análise de fragmentos literários expostos em seções nas unidades do livro didático. Diante de uma prática que apresenta a fragmentação do texto literário, condições para a troca de experiências, as discussões e as interpretações dos alunos não são estabelecidas. Mesmo com a introdução dos textos literários no ensino de línguas, a literatura parece ainda ser empregada sem que suas especificidades sejam valorizadas.

O desafio colocado neste projeto possibilitou ao aluno conhecer a história de Lampião por meio da literatura de cordel e perceber como este personagem tido horas como herói, horas como bandido, é construído pelos cordelistas. A escolha desta temática *O personagem lampião na literatura de cordel: Um caminho para o letramento literário na escola*, se deu pelo fato de que Lampião faz parte da história do município de Capela, cidade na qual este projeto foi realizado, pois ele esteve por duas vezes na referida cidade.

Por essa razão, Lampião é um personagem que permeia o imaginário dos nossos alunos, que desperta curiosidade, questionamentos. A esse respeito, Rouxel (2013) enfatiza a importância de relacionar a obra lida com o que está “fora da literatura”, com os elementos do nosso vivido, já que a utilização do texto literário remete a uma vontade de interagir leitura e vida, simbólico e o real. Segundo a autora (2013, p.32), “na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado” e, conseqüente, nega-se parte considerável do texto literário aos educandos.

A literatura pode e deve ser trabalhada, fazendo com que os educandos interajam com ela, sem as formas prontas encontradas em muitos livros didáticos. A literatura é o ponto de partida privilegiado para a formação de leitores e como instrumento mais completo para levar à reflexão, à crítica e à criação.

A intenção desse projeto foi confirmar o poder da experiência da leitura literária para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação do indivíduo enquanto leitor crítico. As leituras, discussões e análises do texto literário numa relação de diálogo, trocas e respeito à fala e à voz do aluno, bem como às suas leituras anteriores possibilitaram que a literatura fosse trabalhada de forma interativa, criativa e crítica.

Nossa proposta foi aplicada durante o final do mês de dezembro/2018 e o início do mês de janeiro/2019. É importante ressaltar que o calendário da escola encontra - se atrasado devido às greves que ocorreram no estado. Dessa forma, a rede estadual está tentando igualar os calendários de todas as escolas para que sigam um padrão e assim ser normalizado.

Como já ressaltamos na metodologia desse trabalho, nossa proposta foi aplicada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Os alunos envolvidos tiveram suas identidades preservadas, para isso, também os reconhecemos por letras do alfabeto.

As atividades elaboradas para essa proposta de intervenção estão baseadas no letramento literário de Rildo Cosson (2016). Elas formarão uma sequência didática básica que tem como objetivo entender a construção do personagem Lampião em três cordéis produzidos por cordelistas sergipanos: *Lampião: herói ou bandido de João Firmino Cabral*, *Lampião - coisas do cangaço – de Ronaldo Dória* e *Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira*. A partir dos diálogos com outros textos, nosso objetivo é que o aluno possa ampliar seu horizonte de expectativa, possibilitando a aquisição de uma competência leitora crítica. As etapas da sequência didática básica segundo Cosson (2016) são: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- **MOTIVAÇÃO**

Essa etapa consiste na preparação dos alunos para receber o texto literário, tendo como objetivo motivá-los para as atividades que serão desenvolvidas. Essa primeira fase do nosso projeto durou acima do planejado. Planejou-se em 02 aulas e durou 03, pois alunos, instigados e curiosos foram além. Foram aplicadas as seguintes atividades: assistimos aos vídeos no laboratório de informática sobre a literatura de cordel (origem,

estrutura da narrativa, como é produzida). O primeiro vídeo a ser exibido foi o vídeo da música “Literatura de Cordel” do cordelista paraibano Francisco Diniz retirado do endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8>. Os alunos gostaram, pois, a música, composta em rimas, define de uma maneira descontraída a literatura de cordel, suas características, como ela é produzida, desde a capa ao texto, as imagens (xilografuras), as histórias contadas. O aluno A comentou: “Professora, assim é bom aprender... cantando. A aluna B falou: Interessante, professora! Que legal”.

Em seguida, foram apresentados outros vídeos que mostram como os cordéis são escritos, explicando sobre as rimas e como produzi-las. Os vídeos foram os seguintes:

- Conceito da literatura de cordel, como é produzido graficamente, edição, onde podemos encontrar. (<https://www.youtube.com/watch?v=80eX1e0NVzw>).

- Regras básicas do cordel – como fazer rimas. (<https://www.youtube.com/watch?v=zptH0LW2IEw>).

Os alunos assistiram aos vídeos atentamente. Pediram que eu repetisse a parte que fala da edição. O aluno B falou: “Ah, prof! Se a senhora for pedir pra gente fazer um cordel, eu já sei como é que faz”.

Figura 01- Alunos assistindo aos vídeos sobre a literatura de cordel, Capela- SE. (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Após a exibição dos vídeos, foram entregues aos alunos cópias da letra da música Literatura de Cordel de Francisco Diniz (disponível em

www.projetocordel.com.br) apresentada no primeiro vídeo, para que os alunos fizessem a leitura da mesma.

Após a exibição dos vídeos e da leitura, foi aberto o momento da discussão. Muitos alunos começaram a dizer que já conheciam a literatura de cordel, que já tinham visto em feiras nas cidades. Já outros afirmaram nunca terem ouvido falar sobre o cordel. Começamos a debater sobre os pontos trabalhados sobre a literatura de cordel nos vídeos: origem, características estruturais (versos e rimas), as temáticas abordadas nos cordéis, as xilogravuras (o que eram, como eram feitas).

Figura 02- Alunos debatendo sobre os vídeos, Capela- SE. (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Após o debate sobre os primeiros vídeos, foi exibido um novo vídeo falando sobre o personagem Lampião com o qual iríamos trabalhar em nosso projeto <https://www.youtube.com/watch?v=qFxW5y6CEQQ>. Foi neste momento que os alunos descobriram que o personagem a ser trabalhado seria “Lampião”. O vídeo do Programa Fatos Responde, apresentada por Antônio Bôco, mostrou quem foi Lampião, o Rei do Cangaço, sua história, como e o porquê de entrar no Cangaço. Falou sobre o seu bando e o que faziam pelo Nordeste a fora, como Lampião conheceu Maria Bonita e como ela entrou para o cangaço.

Os alunos mostraram-se bastante motivados e interessados pelo tema. A curiosidade foi tamanha que, o que havia sido planejado, foi alterado, pois ainda no laboratório de informática os alunos sugeriram que pesquisássemos se ainda tinha algum cangaceiro vivo. Foi aí que descobrimos através do vídeo disponível em <http://recordtv.r7.com/fala-brasil/videos/a-ultima-cangaceira-conta-suas-historias-de->

[resistencia-e-luta-05102018](#) que Dona Dulce, esposa do cangaceiro do bando de Lampião chamado Criança, era a única sobrevivente da emboscada que acabou com o do bando. No vídeo, Dona Dulce relata que foi levada à força para o Cangaço aos 14 anos, pelo cangaceiro Criança. Como este vídeo foi publicado em maio de 2017, os alunos pediram que procurássemos informações mais atuais sobre ela. Foi aí que descobrimos juntos no Blog do *Mendes & Mendes* que Dulce Menezes dos Santos atualmente tem 94 anos. Esse momento foi muito significativo e motivador para todos, em especial para os alunos.

Como uma tarefa para casa, foi solicitada que os alunos fizessem uma entrevista com pessoas da cidade que saibam ou que tenham testemunhado a entrada de Lampião.

- **INTRODUÇÃO**

A introdução caracteriza-se como o momento de apresentar as obras e os autores para o aluno. Esta etapa teve a duração de 02 aulas. Foi o momento em que foram apresentados à turma os cordéis que iriam ser trabalhados. Os alunos ficaram muito satisfeitos, pois cada um recebeu um exemplar dos cordéis escolhidos para o projeto. Cosson (2014, p. 60) ressalta que “independente da estratégia de leitura para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”.

Assim que os cordéis foram entregues, foi solicitado que os alunos observassem cada uma das capas e fez-se algumas indagações sobre elas: O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida? O que vocês percebem nas imagens? Como o personagem Lampião é retratado, como é a paisagem?

Sobre as questões feitas, os alunos começaram a expor suas opiniões. Sobre a capa do primeiro cordel *Lampião: herói ou bandido*, o aluno C falou: “A história parece que acontece no sertão, né? Olhem as plantas? O aluno D falou: “O rosto dele tem um lado escuro e outro claro, como se Lampião tivesse duas caras”.

Figura 03- Capa do cordel n° 1



Fonte: CABRAL (2009).

Sobre a capa do segundo cordel, os alunos disseram que este contaria também a história de Lampião e Maria Bonita.

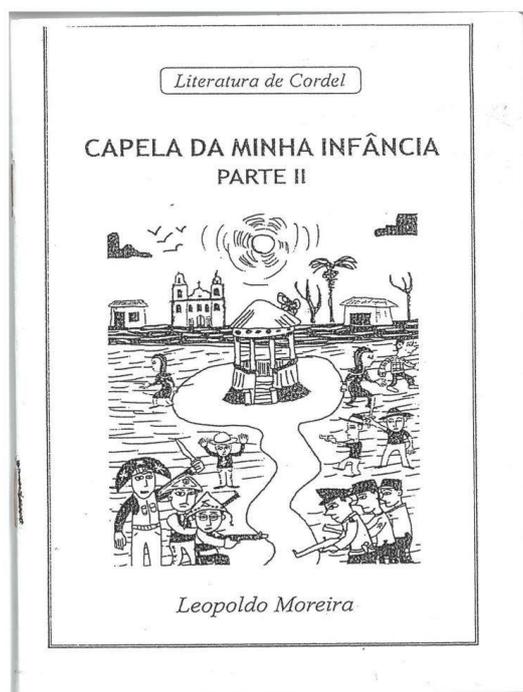
Figura 04- Capa do cordel n°2



Fonte: DANTAS, s/d.

Na capa do terceiro cordel, quando os alunos viram a igreja e o coreto e logo identificaram a praça principal da cidade, Praça Cônego José da Mota Cabral, conhecida como Praça da Matriz. O aluno A disse: “Gente, veja o coreto!”. O aluno E falou: “É *mermo!*” O aluno B falou: “A igreja da Matriz, a igreja maior daqui”. Em seguida observaram os cangaceiros em volta da praça, policiais e cidadãos com as mãos para cima.

Figura 05- Capa do cordel n° 3



Fonte: MOREIRA, s/d.

Foi possível perceber através dos comentários feitos pelos alunos acerca das capas dos cordéis que eles estavam trilhando o caminho certo. Os alunos atentos e estimulados notaram os detalhes e conseguiram fazer uma pré-leitura coerente das obras. Foi explicado que o objetivo se de trabalhar com três cordéis de autores diferentes é fazer um diálogo entre obras e autores a respeito de Lampião. Em seguida, os alunos apresentaram os resultados de suas entrevistas que foram gravadas em áudio (com a permissão do entrevistado). Os alunos ficaram mais estimulados porque por meio desta atividade, eles puderam sentir de perto a história de Lampião em sua cidade. Dos 20 alunos, 15 demonstraram bastante interesse entusiasmo pela pesquisa.

Uma das entrevistadas, M.S 80 anos, relatou que chegou a ver Lampião de longe e que o nome do bairro em que reside ficou conhecido como LÁ VEM UM, porque quando os cangaceiros invadiram a cidade, quando um deles era avistado, um morador gritava “lá vem um”. Os ficaram impressionados com os relatos. Em seguida, utilizando data show, os alunos conheceram os autores e suas biografias, enfatizando que todos eles eram sergipanos, e um deles, Leopoldo Moreira, era capelense.

Finalizando o momento de introdução da leitura, foi feito o acordo com os alunos de como se daria a leitura das obras. Conforme nos orienta Cosson (2016).

Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos. Naturalmente, nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, uma vez que se corre o risco de perder o foco da atividade. Desse modo, a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário (COSSON, 2016, p. 64).

Tomando como base as orientações acima, fizemos uma divisão em três etapas, sendo que a primeira teria dois momentos pelo fato de ser o cordel maior e o que seria lido na íntegra. Na primeira etapa seria lido o cordel *Lampião: herói ou bandido*, na segunda serão lidos trechos do cordel *Capela da minha infância Parte II* e na última e terceira etapa o cordel *Lampião – coisas do cangaço* (três seções apenas). Ficou combinado que ao final de cada etapa de leitura, aconteceriam os intervalos com atividades como, roda de conversa, leituras compartilhadas das obras, leitura de outros textos complementares e atividades escritas posteriormente socializadas, onde os alunos tirariam suas dúvidas, poderiam expor suas colocações e dialogar com os colegas.

• LEITURA

A terceira etapa é a da leitura propriamente dita. Planejou-se para sua execução um número de 10 aulas e a etapa teve a duração conforme o planejado.

Ela será feita em três etapas. Na primeira etapa (dividida em dois momentos) será lido o cordel *Lampião: herói ou bandido* (na íntegra); na segunda serão lidos trechos do cordel *Capela da minha infância Parte II* e na terceira e última etapa o cordel *Lampião – coisas do cangaço* (três subtítulos).

Os alunos foram convidados a ler as páginas 03 a 15 do primeiro cordel a ser trabalhado *Lampião: herói ou bandido* de João Firmino Cabral. As primeiras estrofes

foram lidas em voz alta por mim, os alunos estavam organizados em duplas e acompanharam a leitura atentamente.

Figura 06- Alunos lendo o cordel, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Após a leitura, foram feitas algumas perguntas para perceber como foi o primeiro contato com o cordel e sondar possíveis dúvidas. Um aluno perguntou o significado da palavra “insolente” e outro perguntou da palavra “ladino”. Recorrendo aos dicionários que sempre nos momentos de leitura eram colocados à disposição dos alunos em sala de aula, as dúvidas foram sanadas.

Após o término da primeira parte do cordel, aconteceu a primeira atividade de intervalo. Os alunos, organizados em círculo, participaram da primeira roda de conversa.

Perguntei o que tinha chamado a atenção deles na história até aquele momento. Alguns alunos citaram a parte que Virgulino, o Lampião, por vingança pela morte de seu pai, virou o cangaceiro mais temido do sertão. O aluno B falou: “Professora, ele começou a ser assim porque mataram o pai dele”. As estrofes mais citadas pelos alunos foram as seguintes:

*Virgulino convidou
A cada mano presente
Dizendo: - A nossa missão
É fazer justiça urgente,
Vingar nosso pai, porque
Foi morto covardemente*

(CABRAL, 2009, p. 06)

*Foi assim como surgiu
O famoso Lampião,
Pois a justiça da terra,
Por não agir com razão,
Gerou assim o maior
Cangaceiro do sertão*

(CABRAL, 2009, p. 06)

Os alunos foram questionados sobre o porquê de escolher as estrofes acima. Eles responderam que essas estrofes que Lampião foi um homem que revoltado, quis fazer justiça com suas próprias mãos.

Os alunos relataram que estavam gostando da leitura. Disseram perceber que nas estrofes, ora ele era tido como bandido, ora como herói. Um dos alunos cita a parte em que Padre Cícero Romão pede ajuda a Lampião para combater a Coluna Prestes.

Figura 07- Alunos debatendo, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Na aula seguinte é prosseguida a leitura do cordel da página 16 até a página 30. Os alunos, assim como no primeiro momento da leitura, formaram duplas para a leitura. Desta vez, a leitura foi silenciosa. Todos leram com bastante atenção. Após a finalização da leitura, ocorreu mais uma atividade de intervalo. Neste momento, os alunos leram em voz alta estrofes do cordel que chamaram a sua atenção. Cada dupla teve um tempo para selecionar suas estrofes. Uma das duplas escolheu a estrofe em que

Lampião conhece a sua Maria Bonita. Já outra dupla escolheu a passagem em que a volante encontrou Lampião e seu bando. Foram surgindo colocações e questionamentos. A aluna A perguntou: “Se Lampião muita das vezes roubou dos ricos para distribuir com os pobres, por que considerá-lo bandido? Os alunos começavam a perceber os rótulos dado a Lampião na história, como também a construção do personagem pela visão do poeta.

Na aula posterior foi feita a leitura de algumas estrofes do cordel *Lampião – coisas do cangaço*. Neste cordel foram escolhidas estrofes dos subtítulos: Lampião e a lenda do Estrategista, A confissão de Lampião e A resposta de Lampião. A leitura foi feita de maneira silenciosa, os alunos organizados em duplas. Os alunos comentavam que, assim como o primeiro cordel, neste outro também os motivos que levaram Lampião a entrar para o cangaço: a morte traiçoeira de seu pai.

*E foi justo em Alagoas
 Numa noite traiçoeira
 Onde um coronel perverso
 Matou seu José Ferreira
 E a mãe de Lampião
 Faleceu do coração
 Chocando a família inteira*

(DANTAS, Ronaldo. s/d, p. 03)

Após a leitura, ocorreu um novo intervalo, onde os alunos fizeram uma atividade escrita.

Colégio Estadual Edélzio Vieira de Melo

Aluno (a): _____

Atividade sobre o cordel: *Lampião – coisas do cangaço*, de Ronaldo Dória Dantas

- 1) Como o autor retrata a morte do pai de Lampião? Em qual estrofe você encontrou essa informação?
- 2) Localize a estrofe em que o cordelista refere-se a Lampião como “justiceiro”
- 3) Localize a estrofe em que o poeta compara Lampião ao Robim Hood. Você sabe por que ele é comparado a Robim Hood?
- 4) Como o personagem Lampião é construído? Liste os adjetivos que o poeta atribui a Lampião
- 5) Ao terminar a leitura do cordel, qual a visão que o poeta tem a respeito de Lampião?

6) Como você sabe, o cordel é escrito por meio de rimas. Cite algumas rimas presentes nas estrofes lidas.

Com as questões respondidas foi feita a socialização das respostas da atividade com comentários, numa roda de conversa. Os alunos, neste momento, puderam colaborar uns com os outros para discutirem e solucionarem as questões. Esta atividade interativa nos remete ao que diz Aguiar (2013):

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero expectador de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção de sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida (AGUIAR, 2013, p. 154).

Por fim, é feita a atividade de leitura do último cordel a ser trabalhado *Capela da minha infância – Parte II* do cordelista capelense Leopoldo Moreira. Como esta obra fala das memórias diversas do poeta, a professora selecionou os trechos que falavam da chegada de Lampião. A leitura deste cordel foi compartilhada. Com o meu direcionamento, cada aluno lia uma estrofe e o outro continuava. Em seguida abriu o debate para que os alunos pudessem fazer suas perguntas. O aluno C fez a seguinte colocação: *Professora, neste cordel o autor só fala de Lampião como um bandido, não é?* A professora lançou a pergunta para a turma e eles concordaram com a fala do colega.

Como atividade do último intervalo de leitura desta sequência didática, a sala foi dividida em três grupos e cada grupo ficou com um cordel. Cada um deles ficou responsável por explicar as impressões que teve da obra lida, como o personagem Lampião é descrito no cordel, de que maneira é construído, se é visto como herói ou como bandido? Os grupos fizeram suas explicações, e em seguida foi aberto o debate. Como todos leram os três cordéis, o debate fluiu com muita espontaneidade, a sequer precisei pedir que os alunos falassem. Seu papel foi de mediadora.

Esta atividade foi bastante produtiva pois os alunos puderam expressar o seu entendimento acerca das obras, puderam compartilhar suas impressões e aprender mais com a escuta. Eles tiveram a oportunidade de compreender e de desconstruir a ideia que se tem de entender Lampião apenas como um bandido, pois a história costuma estigmatizar seus personagens como heróis ou bandidos, porém muitas vezes, a simples definição não explica o verdadeiro personagem, e é por conta do rótulo que os mitos são criados e as histórias em torno deles são multiplicadas.

O aluno C diz que, pesquisando na internet, encontrou uma matéria publicada na Infonet em que a neta de Lampião, a historiadora Vera Ferreira, afirma que o rótulo de

bandido ou herói é muito simplista. Ele lê para a turma a matéria “ Eu costumo dizer que os cangaceiros foram homens que disseram não a situação, porque se nós olharmos o passado do cangaço e analisá-lo, somos remetidos para uma época social, econômico e cultural de muita pobreza no sertão, como ainda hoje é. Lá não existia autoridade, o sertanejo passava necessidades e ainda era explorado”. A contribuição do aluno foi bastante pertinente, pois tinha tudo a ver com o que estava sendo debatido no momento. A pesquisa feita pelo aluno C demonstra o nível de motivação e interesse do mesmo.

Como uma forma de complementar a leitura dos cordéis e para que os alunos aprendessem mais sobre Lampião, levei uma matéria da revista Nossa História para trabalhar com eles intitulada *Lampião: o mito do herói-bandido* (disponível em <https://nossapolitica.net/2015/06/lampiao-mito-heroi-bandido/>)

A leitura da matéria foi importante para que os alunos pudessem fazer uma relação das informações presentes nos textos lidos: a revista e os cordéis. À medida que faziam suas leituras e os debates aconteciam, os alunos construíam suas análises. Os alunos compreendiam que não podíamos enquadrar Lampião numa visão maniqueísta como bom ou mal, pois ele não era bandido, nem tão pouco herói. Ele foi um cidadão que insurgiu contra o poder vigente. Pode-se dizer que ele é a metáfora da bravura, do desejo de vencer a injustiça. Lampião condensa em sua história a de todos os marginalizados e esquecidos pelo poder, que sofrem pelas desigualdades e pelas injustiças, ideia que encontramos nos versos de Ronaldo Dantas:

*O bando de Lampião
Talvez por ser perseguido
Roubava e matava gente
Com instinto de bandido
Fazia o mesmo a polícia
Com maldade, com malícia
Matando um povo sofrido.*

(DANTAS, Ronaldo. s/d p. 05)

- **INTERPRETAÇÃO**

A interpretação visa mostrar o que eles aprenderam, o que foi significativo para eles. É preciso registrar esse momento e exteriorizar o sentido da leitura. Esses registros podem resultar em uma feira literária, uma apresentação de teatro, enfim, qualquer atividade na qual os alunos possam expor suas ideias, seu aprendizado. Esta etapa da

sequência durou 8 aulas, conforme o previsto. Para essa proposta, foi pensado uma “Feira Literária” em virtude das atividades desenvolvidas na interpretação: a produção de cordéis.

Então, é chegado o momento em que os alunos irão expor por meio de uma produção mostrando o que foi significativo, o que eles construíram ao longo das leituras, das atividades propostas, dos debates, pois como afirma Cosson (2016, p. 66) “as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro”. E esse registro foram os cordéis produzidos pelos alunos.

Figura 08- Alunos produzindo cordéis, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Toda a construção do cordel foi feita em sala de aula, os organizados em duplas. Os alunos perguntaram se deveriam começar pelo título e eu os orientei a deixá-lo por último, pois assim eles deixariam a escrita fluir e só no final veriam o “rumo” que suas ideias tomaram. Assim, eles fizeram primeiramente um esquema do que iriam abordar nos cordéis e partir daí começaram a rascunhar a construção propriamente dita. O aluno F colocou: “Professora, a gente tem que escrever com rimas, né?” Eu respondi que sim, pois o do cordel é organizado em estrofes com rimas, como vimos nas obras e vídeos.

Os alunos empolgados escrevendo, me chamavam para tirarem dúvidas. O aluno C, mostrando a sua produção, perguntou: “Professora, leia! Tá bom?”. Outra dupla chama e pergunta: “Essa rima tá boa?” Eu sentava com cada dupla para dá o suporte necessário a eles. Os alunos mostraram através de suas produções que compreenderam

as discussões que foram travadas em sala de aula: perceberam a estrutura em rimas; que a definição do personagem Lampião enquanto bandido é uma versão da classe média e alta que o povo reproduz; fizeram uma relação da história do município em que vivem, com a história contada nos cordéis; perceberam que os cordelistas possuem visões diferentes a respeito de Lampião, como herói ou bandido e isso ficou nítido nas produções deles, como podemos constatar na imagem a seguir do cordel produzido pelo aluno.

Lampião do bem ou do mal?, As diferentes faces de Lampião, Lampião o rei do Sertão, A passagem de Lampião, Lampião, O cangaceiro Lampião, Lampião e O rei do Cangaço, foram os títulos dos cordéis produzidos pelos alunos.

As figuras de 09 a 21: Cordel nº 1 intitulado de “Lampião do bem ou do mal?” produzido pelos alunos.

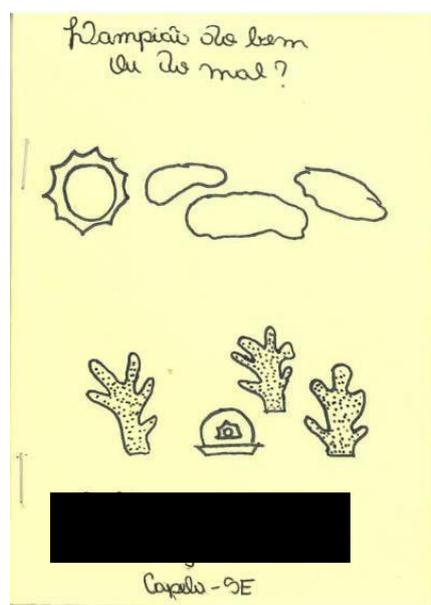


Figura 09- Capa do cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

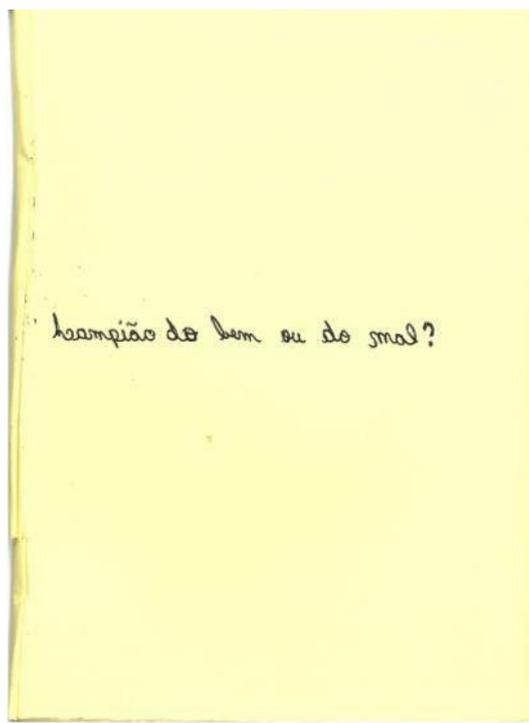


Figura 10- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

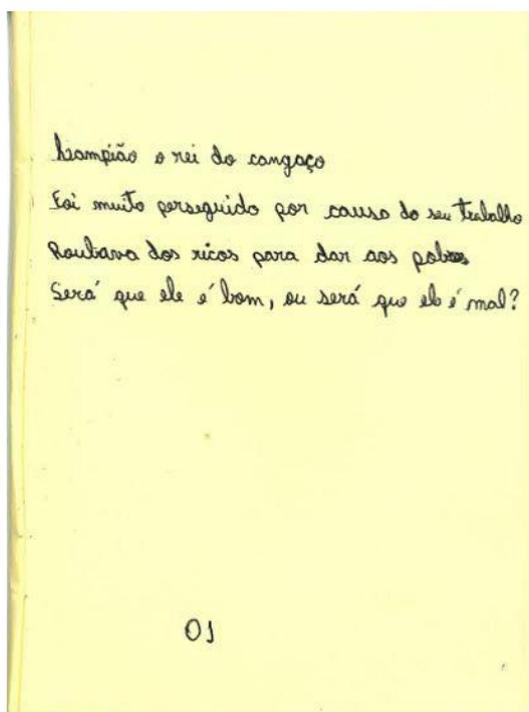


Figura 11- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

Virgílio Ferreira da Silva
 Assim se chama o perigoso
 ou será se ele era bondoso
 Perseguido por muito policiais ele passava
 "nervoso"

02

Figura 12- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

O meu bando no início não tinha mulheres
 Mas isso mudou quando o cangaceiro se
 apaixonou
 Com sua amada ele ficou, a protegeu e
 superou
 O amor do seu parceiro levou muita se ficou

03

Figura 13- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

Ele trabalhavam muito com a sua
vingança
Teme seu pai morto e com isso ele e
seus irmãos
Ficaram muito perigosos
Acusado por auto que não fez campeão
ficou revoltado

04

Figura14- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

Ele trabalhavam muito com a sua
vingança
Teme seu pai morto e com isso ele e
seus irmãos
Ficaram muito perigosos
Acusado por auto que não fez campeão
ficou revoltado

04

Figura15- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

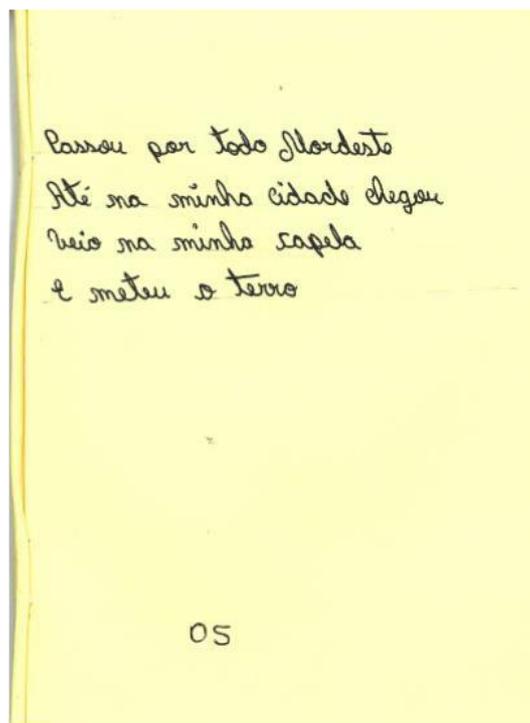


Figura16- Cordel “Lampião do bem ou do mal?” autoria dos alunos.

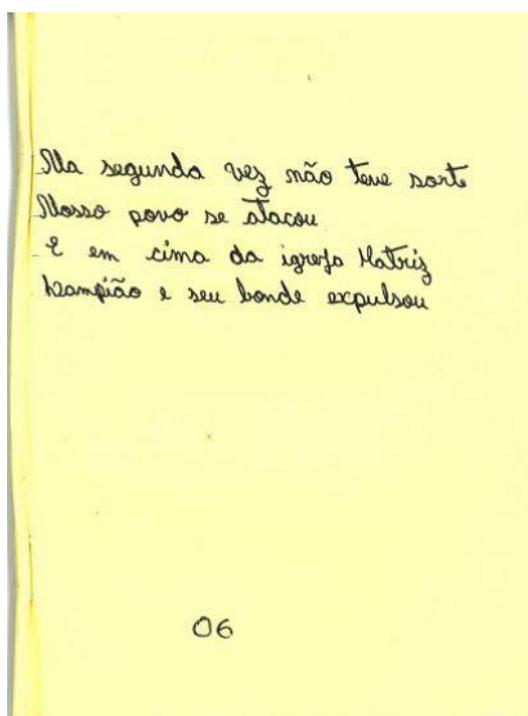


Figura17- Cordel “Lampião do bem ou do mal?” autoria dos alunos.

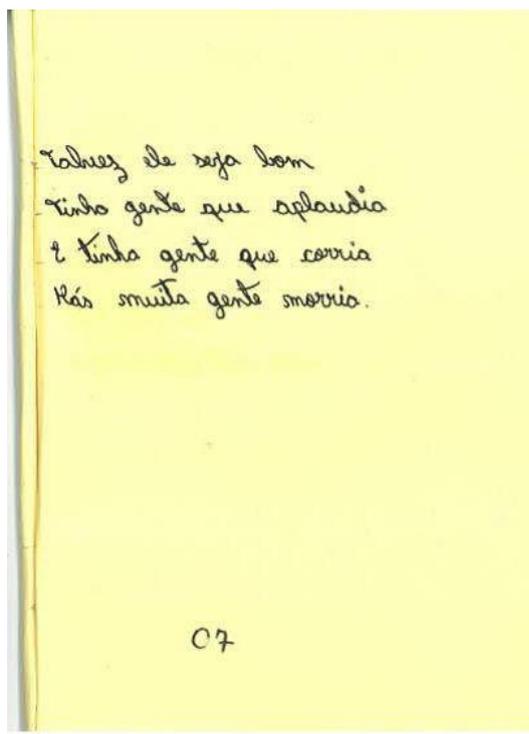


Figura18- Cordel “Lampião do bem ou do mal?” autoria dos alunos.

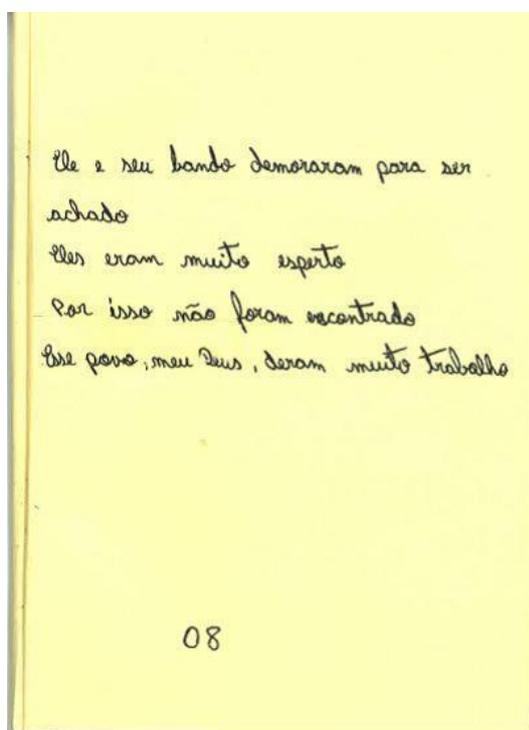


Figura 19- Cordel “Lampião do bem ou do mal?” autoria dos alunos.

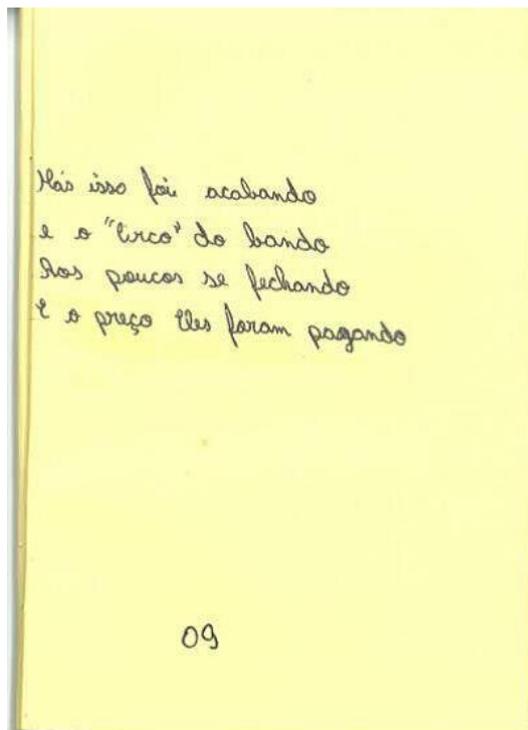


Figura 20- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

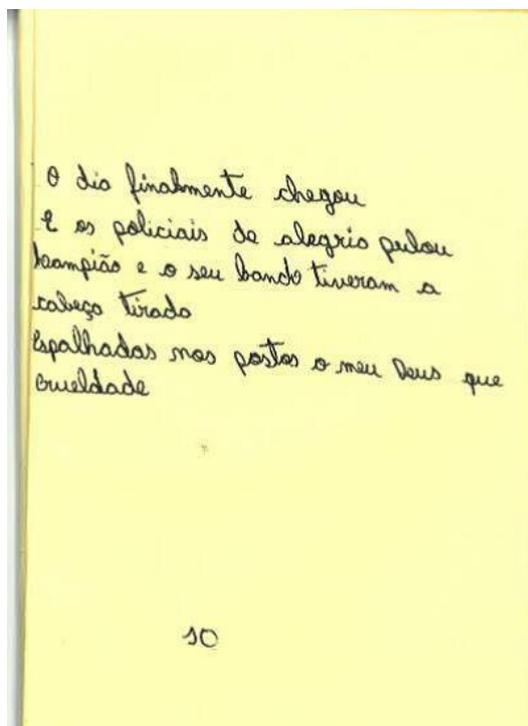


Figura 21- Cordel "Lampião do bem ou do mal?" autoria dos alunos.

As figuras de 22 a 30: Cordel nº 2 intitulado de “As diferentes faces de Lampião” produzido pelos alunos.

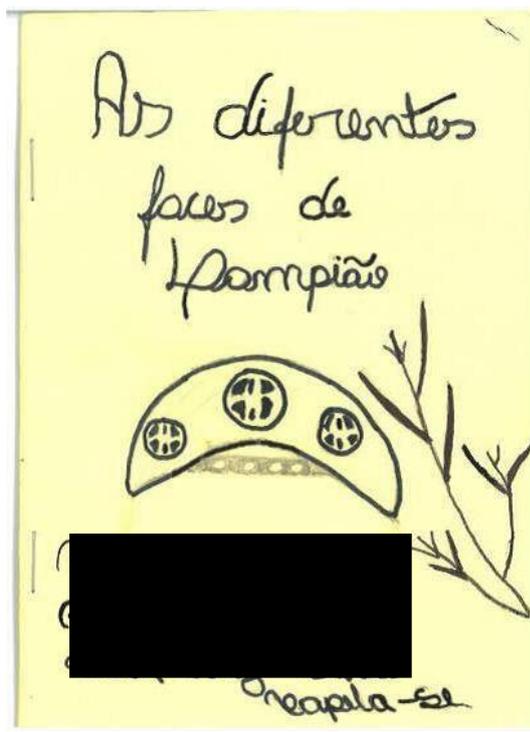


Figura 22- Capa do cordel “As diferentes faces de Lampião” autoria dos alunos.

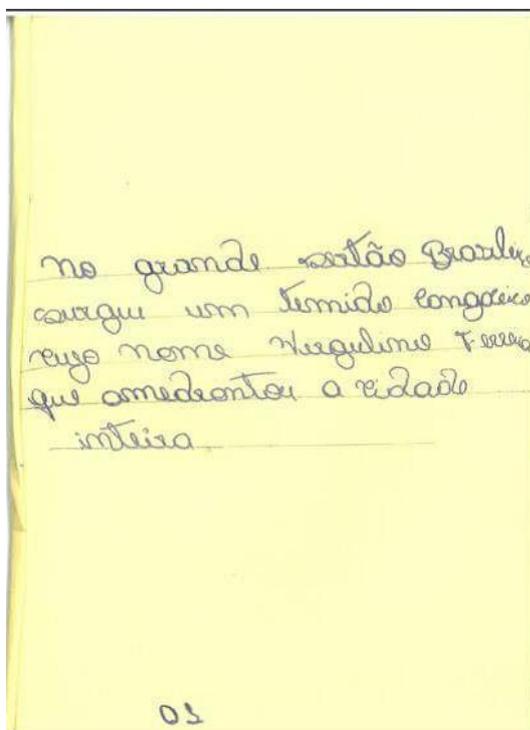


Figura 23- Cordel “As diferentes faces de Lampião” autoria dos alunos.

um menino de bem nascido
 que morreu no agosto do ano
 depois de uma terrível seca
 que acabou com essa fam-
 ília

Figura 24- Cordel "As diferentes faces de Lampião" autoria dos alunos.

Para os pobres um herói
 Para os ricos um vilão
 Chamado de quem mais tinha
 para dar a quem não tinha
 condição

03

Figura 25- Cordel "As diferentes faces de Lampião" autoria dos alunos.

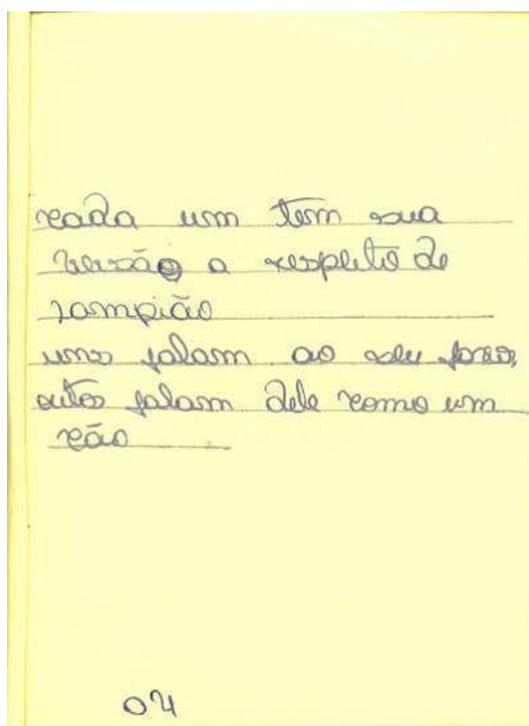


Figura 26- Cordel “As diferentes faces de Lampião” autoria dos alunos.

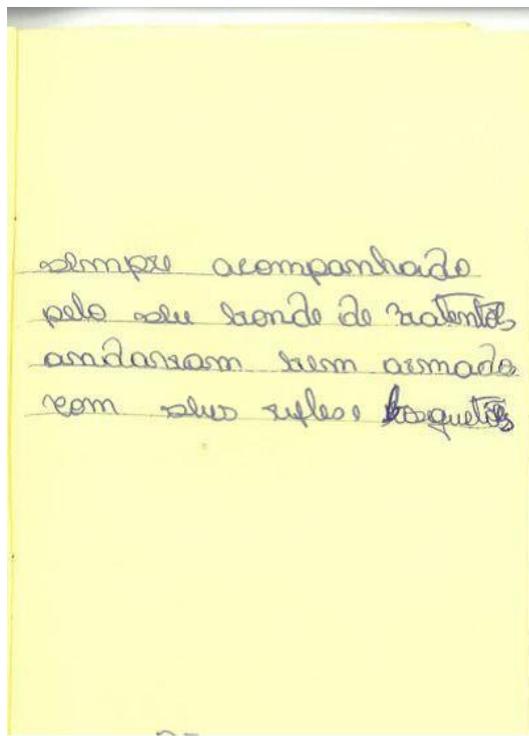


Figura 27- Cordel “As diferentes faces de Lampião” autoria dos alunos.

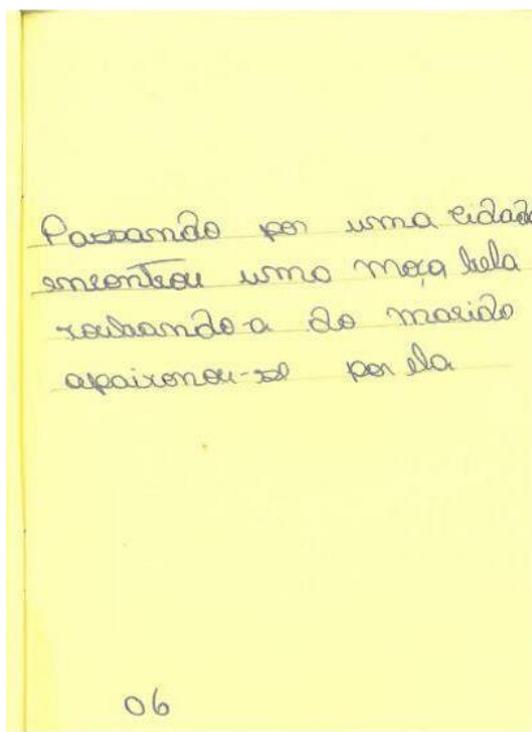


Figura 28- Cordel “As diferentes faces de Lampião” autoria dos alunos.

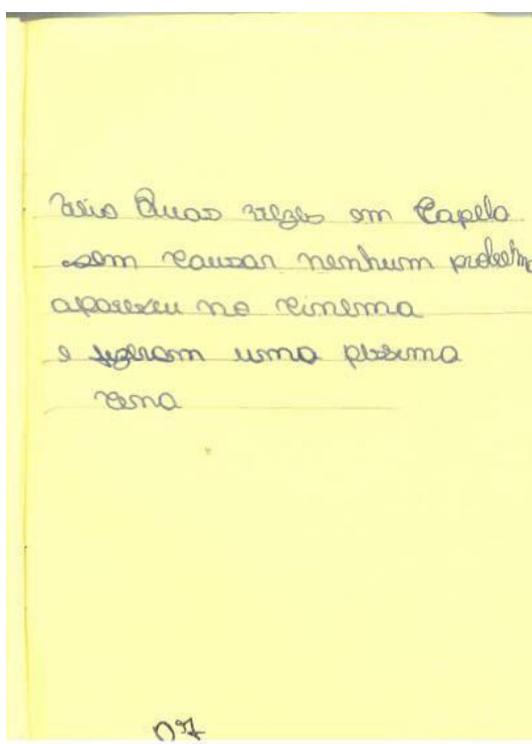


Figura 29- Cordel “As diferentes faces de Lampião” autoria dos alunos.

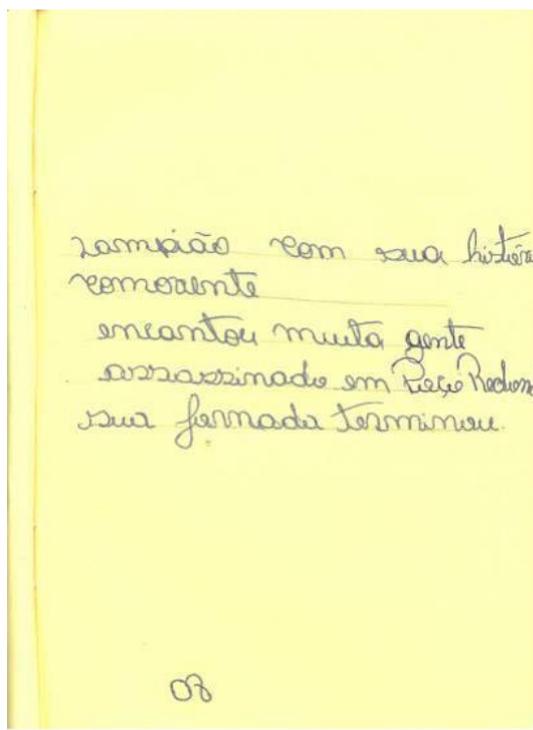


Figura 30- Cordel “As diferentes faces de Lampião” autoria dos alunos.

As figuras de 31 a 37: Cordel nº 3 intitulado de “Lampião o rei do sertão” produzido pelos alunos.



Figura 31- Capa do Cordel “Lampião o rei do sertão” autoria dos alunos.

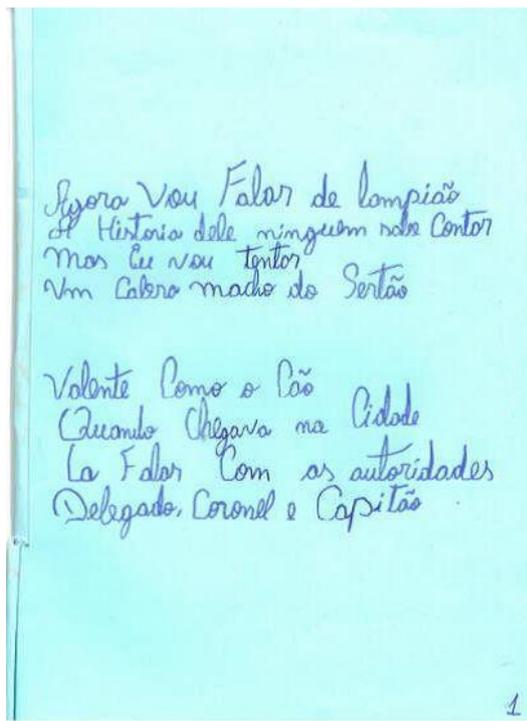


Figura 32- Cordel “Lampião o rei do sertão” autoria dos alunos.

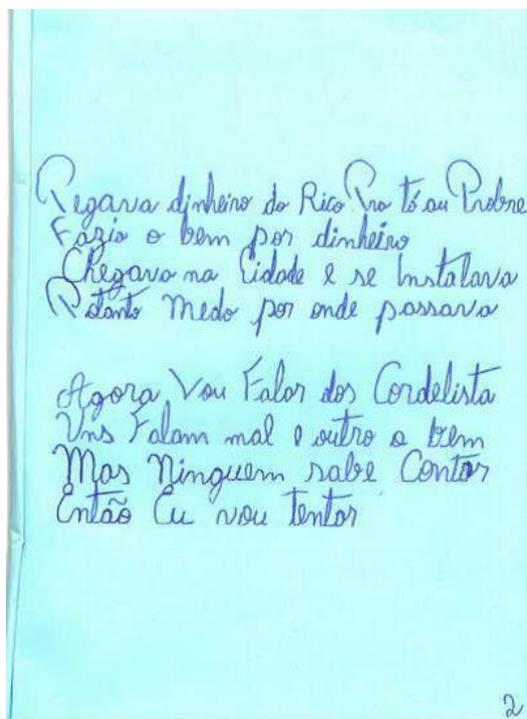


Figura 33- Cordel “Lampião o rei do sertão” autoria dos alunos.

Mulheres lindas e Prendadas Por todos
 Cobiçados Para namorados tinham que
 Ser Persistente Por que elas se
 Escandiam Rapidamente

O Grande Lampião Conhecido
 Como rei do Sertão,
 Ele era Conhecido Como Valentão
 Pelos arredores do Sertão

4

Figura 34- Cordel "Lampião o rei do sertão" autoria dos alunos.

O Grande Lampião Entrou em
 Uma Grande paixão, Cobiçou
 Uma Mulher Casada e Ganhou
 Seu Coração

Maria Bonita Mulher Valente,
 Destemida e Inteligente Companheira
 Inseparavel Congaiteira Amada

5

Figura 35- Cordel "Lampião o rei do sertão" autoria dos alunos.

Após a conclusão da escrita, partimos para o momento da edição, de montar os cordéis deles. Levei material para a confecção, como também os alunos levaram: folhas de ofício coloridas, lápis de cor, régua, dentre outros. Na hora de produzirem com desenhos as capas, o aluno D atentou para que, na hora de colorir os desenhos, ter cuidado para que não dessem muito colorido ao desenho da capa para que ficasse parecido com os cordéis originais. Tal atitude demonstra como os alunos estavam atentos às etapas anteriores da sequência.

Com a conclusão das leituras seguida da produção dos cordéis, começamos a organizar nossa Mostra Literária. No primeiro momento, sentamos para definir o que teríamos na Mostra, além da exposição dos cordéis produzidos pelos alunos. Os alunos já estavam com tantas ideias em mente que foi preciso que eu organizasse as falas e fosse tomando nota. E as ideias foram surgindo... O aluno E sugeriu que expuséssemos também as três obras que foram trabalhadas; as alunas F e G deram a ideia de fazermos uma brincadeira com perguntas e respostas com premiação para os visitantes, já que tinham aprendido durante o projeto tantas curiosidades sobre Lampião. A aluna A sugeriu que fizéssemos lembrancinhas para serem entregues. Deram a ideia também de colocar músicas de fundo e colocar dois colegas caracterizados de Lampião e Maria Bonita para recepcionarem os visitantes. Outra sugestão foi preparar um ambiente para que os visitantes pudessem ler os cordéis.

Organizei a sala em grupos para que cada um assumisse uma tarefa. Fizemos da seguinte forma:

1º grupo: decoração

2º grupo: sonoplastia

3º grupo: brincadeira

4º grupo: apresentação dos cordéis trabalhados

5º grupo: apresentação dos cordéis produzidos pelos alunos

6º grupo: recepção

Nos dias que antecederam a Feira, os alunos foram nas demais turmas convidar os alunos e professores para que fossem visitar o evento que estava sendo produzido por eles.

Chega o dia da nossa “Mostra Literária”. Cheguei mais cedo juntamente com os alunos para organizarmos o espaço da sala de aula. A mostra aconteceu nos dois últimos horários de aula. Todos que chegavam para visitar elogiavam. Diante da proporção do evento um outro professor sugeriu que no próximo ano letivo o projeto fosse ampliado e abrangesse outras turmas, outros professores, como também outras disciplinas, transformando assim em um projeto multidisciplinar. A sugestão foi acolhida com muita alegria e será apresentada na Semana Pedagógica, período de preparação para o próximo ano letivo.

Figura 36- Alunos caracterizados recepcionando, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 37 - Cordéis produzidos pelos alunos, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 38- Ambiente pronto para nossa Feira Literária, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 39- Ambiente pronto para nossa Feira Literária, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 40- Visitantes lendo os cordéis trabalhados, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 41-Foto após o término da Mostra.... Missão cumprida, Capela- SE (2019).



Fonte: Acervo da autora (2019).

Ao final da Mostra Literária, pudemos perceber que os alunos fizeram uma leitura significativa dos cordéis. As atividades colaboraram para a formação de um leitor literário crítico, que compreende seu contexto de mundo, participa dele e, se preciso, tenta modificá-lo. A professora parabenizou a todos pelo empenho e ressaltou que estava muito feliz com o resultado dos trabalhos e com as produções dos cordéis principalmente, pois eles realmente demonstram que compreenderam o sentido da proposta. Uma aluna B perguntou a professora se poderia ficar com os exemplares dos cordéis trabalhados em sala de aula. A professora encantada com a pergunta, respondeu que sim. Realmente o trabalho surtiu resultados, dará frutos...

4- ENCERRANDO O ASSUNTO OU COMEÇANDO A PROSA?

A leitura na maioria das salas de aula do Ensino Público e até mesmo na rede privada tem sido encarada como uma espécie de “adereço” para as aulas de Língua Portuguesa, como também das outras disciplinas. O texto não é colocado no seu lugar de direito e quando ocupa algum momento da aula, na maioria das vezes, não é um texto ligado à realidade do aluno.

É mais propício aceitar o que a mídia propõe do que explorar o que está em nosso dia a dia. Priorizamos trabalhar com outros tipos textuais e esquecemos de que dispomos de um material tão rico e de fácil acesso tão próximo a nós: o cordel, uma poesia popular em verso, com vasta riqueza simbólica e expressiva e funcionalidades sócio comunicativas, construtivas e potenciais, expressão da cultura popular ausente nos currículos. Segundo Hélder Pinheiro (2008)

Se fizéssemos um levantamento sobre a presença da cultura popular e, mais especificamente, da literatura oral no currículo do ensino básico, descobriríamos que ela quase não é referida nas primeiras séries; e quando aparece é quase sempre nas semanas do folclore, ficando fora o resto do ano. As adivinhas, parlendas, cantigas, brincos e tantas outras manifestações que encantam as crianças tem um lugar e um tempo fixo, e são vistos quase sempre como coisas do passado (PINHEIRO, 2008, p. 16).

Trazer a literatura de cordel para o chão da escola foi trazer a cultura, a história para o aluno, muitas das vezes esquecida, pois sendo o folheto uma poesia popular criada por homens simples de nosso meio social, nada mais justo que fazer os alunos conhecerem, lerem e posteriormente compreenderem suas próprias raízes, sua própria história e cultural que na maioria das vezes é esquecida e retirada de sua aprendizagem e de suas experiências sociais. E Lampião, o Rei do Cangaço, faz parte da história do nosso município.

Um trabalho efetivo com o texto literário na sala de aula do Ensino Fundamental, que colocasse o leitor como sujeito fundamental do processo de leitura e fizesse parte do contexto social do aluno foi o principal objetivo da proposta de intervenção deste TCF. Nesse contexto, entendemos que a escolha de trabalhar três cordéis de poetas sergipanos sobre Lampião foi o melhor caminho para chegarmos ao nosso objetivo.

As atividades desenvolvidas nesta proposta de trabalho com o texto literário por meio da sequência didática, levou os alunos a despertarem efetivamente o gosto pela leitura e o trabalho com os cordéis contribuiu para isso. É por meio de seu potencial

multifuncional e interdisciplinar que a Literatura de Cordel oferece ao processo de ensino – aprendizagem ações mais dinâmicas, interativas e inovadoras, proporcionando ricas possibilidades de trabalhar, estimular e desenvolver as habilidades de leitura, escrita, oralidade, escuta, compreensão e interpretação de textos de uma forma mais prazerosa e enriquecedora, contribuindo principalmente para a formação de leitores proficientes. Esta é uma prática que deve ser uma responsabilidade da escola, uma vez que é nesse espaço onde o aluno tem um maior contato com o mundo da leitura.

Ao promover uma leitura baseada em pressupostos teóricos do letramento literário, permitimos que os alunos construíssem o sentido do texto e o extrapolassem em suas produções. Saímos da prática de uma leitura passiva para uma leitura significativa, a qual pressupõe a interação do mundo do leitor com o do autor, a partir do texto. Marisa Lajolo (2001) corrobora com essa ideia ao salientar que os mundos criados pela literatura não se acabam quando o leitor acaba a leitura. Pelo contrário, eles são incorporados à vivência do leitor, marcando a história de cada um, pois “tudo o que lemos nos marca” (LAJOLO, 2001, p. 45).

Foi notório o envolvimento dos alunos nas atividades e o gosto com o qual as desenvolviam. Contudo é importante ressaltar que a nossa proposta esteja pronta e acabada, que não mereça um aprofundamento. Temos consciência de que estamos apenas numa etapa inicial de uma grande jornada chamada “O trabalho efetivo com a leitura literária no chão da escola”. E ao ler relatos como estes, podemos perceber que começamos bem:

Relato de experiência

O que eu gostei sobre esta experiência do aprendizado foi muito legal. Apreendi muitas coisas. Apreendi muito mais sobre quando Lampião e seu bando veio aqui e prendi sobre a vida dele. Gostei muito de fazer um cordel e também amei o nosso trabalho na sala de aula. Amei assistir os vídeos dos cangaceiros e ainda mais de saber que ainda tem uma mulher que fazia parte do bando viva.

Amei tanto o trabalho que até pensei em me aprofundar no assunto sozinha. Adorei saber que moro em uma cidade em que os cangaceiros já visitaram. Eu amo minha cidade e o Nordeste.

Em seu texto, a aluna afirma que aprendeu muitas coisas sobre Lampião, que ama as coisas do Nordeste e que gostaria de aprofundar-se sozinha no assunto. A fala da aluna nos lembra o que Cosson (2014) explicita:

Ser leitor de literatura é mais que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolo de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido (COSSON, 2014, p. 120).

Quando foi pensado em trazer diferentes cordelistas para que os alunos tivessem a oportunidade de trabalhar com autores do nosso estado e com um personagem que estar presente em nossa história, o intuito foi justamente de proporcionar uma atividade de leitura e de construção do conhecimento que tratasse de um tema próximo a eles.

No texto a seguir, podemos perceber que a dinâmica da construção de um personagem foi compreendida pelo aluno:

Relato de experiência

Ao longo da quarta unidade trabalhamos algumas coisas sobre Lampião. Nós pesquisamos a história dele e debatemos em sala de aula. A professora trouxe alguns cordéis para nós trabalharmos melhor. Cada autor tinha uma opinião diferente, uns falam bem, outros falam mal. Ao final de tudo nós produzimos o nosso cordel e apresentamos para outras turmas. A sala ficou linda e cada um fez uma coisa. Foi muito bom!

Face a esses depoimentos, podemos perceber o quanto a leitura foi significativa e o quanto eles aprenderam. Acreditamos que, não só os alunos ganham com o trabalho com o texto literário. Ao professor é dada a oportunidade de reinventar e descobrir práticas que promovem uma leitura mais eficaz e efetiva do texto.

Para mim, enquanto professora da rede pública estadual de Sergipe, foi gratificante esta oportunidade de reinventar a minha prática, pois diante de tantos obstáculos e das adversidades, vê os meus alunos empolgados lendo e produzindo, não há presente maior. E isso serve de incentivo para que busquemos sempre aprender mais e inovar sempre. Esperamos que o nosso trabalho possa instigar outros profissionais. É preciso tornar a prática da leitura uma atividade constante nas escolas da Educação Básica, pois assim, a formação do leitor crítico será uma realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **Histórias de cordéis e folhetos.** Campinas: Mercado de Letras, 1999. São Paulo: Moderna, 2005

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito da Leitura.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRAIT, Beth. **A personagem.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CABRAL, João Firmino. **Lampião, herói ou bandido?** Ed. Tupynaquim, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; ASSIS, Maria Diniz Paulo de. Currículo: uma questão de cidadania. In: CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos (Orgs.). **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. p. 59-82.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

DANTAS, D. Ronaldo. **Lampião – Coisas do Cangaço.**

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

LEITE, Lígia Chiappini. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LOIS, Lena. Leitura e Literatura na Sala de Aula. In: LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 16-26.

MOREIRA, Leopoldo. **Capela de minha infância – parte II.**

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional: na formação de professores de língua portuguesa.** Maringá: Eduem, 2010.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Cordel na sala de aula. **Coleção literatura e ensino**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, Hélder. Leitura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos. In: _____. [et al]. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p.15-27.

_____. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

_____. O cordel no cotidiano escolar. **Coleção trabalhando com... na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria

Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Rute Brito Lêmos. **Memória de lutas: literatura de folhetos do Nordeste (1893 a 1930)**. São Paulo: Global Ed., 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7^o edição. Editora São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

REVISTA NOSSA POLÍTICA, 2015. Disponível em: <https://nossapolitica.net/2015/06/lampiao-mito-heroi-bandido/> Acesso em: 12 novembro 2018.

Vídeo Literatura de Cordel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8> . Acesso em: 20 novembro 2018.

OBEID, César. Literatura de Cordel. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=80eX1e0NVzw> . Acesso em: 05 janeiro 2019.

VIANA, Arievaldo. As regras básicas do cordel – rima. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zptHOLW2IEw> . Acesso em: 15 fevereiro 2019.

DINIZ, Francisco. Literatura de Cordel. Disponível em: www.projetocordel.com.br. Acesso em: 23 março 2019.

Programa Fatos Responde exibido em 18 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFxW5y6CEQQ> .

Programa Fala Brasil exibido em 05 de maio de 2015. Disponível em: <http://recordtv.r7.com/fala-brasil/videos/a-ultima-cangaceira-conta-suas-historias-de-resistencia-e-luta-05102018>.

Matéria sobre Neta Ferreira, neta de Lampião, 21 AGOSTO 2001. Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/cultura/vera-ferreira-neta-de-lampiao-e-maria-bonita/>

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

ANEXO A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O personagem Lampião na literatura de cordel: Um caminho para o letramento literário na escola

Pesquisador responsável: Carmem Alessandra Cabral Mota Matos

Orientador: Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia Nascimento Santos

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Edélzio Vieira de Melo

A pesquisadora do projeto O personagem Lampião na literatura de cordel: Um caminho para o letramento literário na escola se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, utilizando gravações, filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia Nascimento Santos. Após este período os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Carmem Alessandra Cabral Mota Matos	
Jeane de Cássia Nascimento Santos (Orientadora)	



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

ANEXO B -TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: O personagem Lampião na literatura de cordel: Um caminho para o letramento literário na escola

Pesquisador responsável: Carmem Alessandra Cabral Mota Matos

Orientador: Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia Nascimento Santos

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana.

Telefones para contato: (79) 9 9946-2091

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Carmem Alessandra Cabral Mota Matos	
Jeane de Cássia Nascimento Santos (orientadora)	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

ANEXO C - Termo de consentimento livre esclarecido

Eu, _____, aluno(a) do sétimo ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima, localizada no município de Capela /SE, autorizo a professora Carmem Alessandra Cabral Mota Matos a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “O personagem Lampião na literatura de cordel: Um caminho para o letramento literário na escola”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despessoalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Capela, _____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de Capela, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Capela, _____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso

Universidade Federal de Sergipe – Centro Campus Prof. Alberto Carvalho
Avenida Vereador Olímpio Grande, s/n Itabaiana – Sergipe. [http://w
ww.itabaiana.ufs.br](http://www.itabaiana.ufs.br)

