

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

FERNANDA CHAVES BEZERRA DE MOURA

BRINCANDO COM A BICHARADA:

A LEITURA DE SEXTILHAS E FOLHETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Campina Grande, Março de 2009

FERNANDA CHAVES BEZERRA DE MOURA

**BRINCANDO COM A BICHARADA: A LEITURA DE SEXTILHAS POPULARES E
FOLHETOS DE CORDEL NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino, área de concentração Literatura e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Campina Grande, Março de 2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDA CHAVES BEZERRA DE MOURA

**BRINCANDO COM A BICHARADA: A LEITURA DE SEXTILHAS POPULARES E
FOLHETOS DE CORDEL NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho dissertativo apresentado como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

Aprovado em ____ / ____ / ____.

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves - UFCG
Orientador

Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva – UFRN
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Marinho Lúcio – UFPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Joaquim e Maria de Lourdes (*in memoriam*) pelo incentivo e por me rodearem de livros desde a infância.

Aos amigos, em especial, Clarissa, Andreia, Keith e Isaías, pela companhia nos momentos agradáveis, mas também nas horas de aperreio.

Aos professores do programa, pelas valiosas contribuições.

Aos funcionários, pela prestatividade.

Em especial, ao professor Hélder Pinheiro, pela amizade, paciência e precisão nesses seis anos de orientação.

Às professoras Ana Cristina e Márcia Tavares, pela leitura e arguição do trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a recepção e o efeito estético causado pela leitura oral de sextilhas e folhetos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, do município de Campina Grande. O corpus do trabalho é composto por uma antologia de sextilhas e setilhas de diversos autores, organizada por nós para a experiência, e por dois folhetos: *A onça e o bode*, de José Costa Leite; e *Gosto com desgosto, o casamento do sapo*, de Leandro Gomes de Barros. Pudemos observar, durante a realização da experiência, a boa recepção dos poemas, com a preferência declarada pela maioria da turma em relação à leitura da antologia. Constatamos que as atividades de leitura podem ser desenvolvidas de maneira lúdica, prazerosa, pautadas na partilha de experiências pessoais e no diálogo a cada leitura. Verificamos também que atividades complementares à leitura, como ilustrações, recriação de trechos das narrativas e brincadeiras com fantoches, fortalecem a interação texto-leitor. Concluímos que, apesar de termos vivido, enquanto professora-pesquisadora, algumas dificuldades em relação ao desenvolvimento da metodologia adotada, principalmente nos momentos de diálogo com a turma, revimos nossa prática e renovamos a crença de que é possível a realização de um trabalho significativo de leitura literária na escola. Para a realização dessa pesquisa, recorreremos, entre outras, às considerações teóricas de Jauss (1979), Iser (Jauss et al, 1979), Jouve (2002), Compagnon (2001) e Zilberman (1989), sobre Estética da Recepção e Teoria do efeito da leitura, além das reflexões de Colomer (2007), a respeito da leitura literária na escola. Igualmente, contamos com as contribuições de Ayala (1997; 2002; 2003), Chartier (2003), Xidieh (1976), sobre cultura popular e Pinheiro (2001; 2004; 2007), sobre literatura de cordel e ensino.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Literatura de cordel. Estética da recepção.

ABSTRACT

This study aimed to examine the reception and the aesthetic effect caused by the oral reading of sextain and leaflets in a class of 5th grade of elementary school on the city of Campina Grande. The *corpus* of work consists of an anthology of stanzas of six and seven lines of various authors, organized by us to the experience, and two *cordel* booklets: *A onça e o bode* (*The ounces and the goat*), of José Costa Leite, and *Gosto com desgosto: o casamento do sapo* (*The marriage of the frog*), from Leandro Gomes de Barros. We have seen, during the experience, the good reception of the poems, with the students preference on the reading of the anthology. We have noted that the reading activities can be developed very playful, pleasant, based on shared personal experiences and dialogue with each reading. We also noticed that reading the complementary activities, such as illustrations, the narrative portions of recreation and play with puppets, strengthen the text-reader interaction. We have concluded that, although we have lived, as a teacher-researcher, some difficulties in relation to the methodology, especially in moments of dialogue with the class, we have reviewed our practice and renewed the belief that it is possible to implement a significant work of reading literary on school. For the purposes of this research, we used, among others, the theoretical considerations of Jauss (1979), Iser (Jauss et al, 1979), Jouve (2002), Compagnone (2001) and Zilberman (1989) regarding the concepts of Aesthetics and The Effect of Reading Theory, as well as the considerations of Colomer (2007) about the literary reading in school. Also, we have used the contributions of Ayala (1997, 2002, 2003), Chartier (2003), Xidieh (1976), on popular culture, and Pinheiro (2001, 2004, 2007), on literature and teaching of *Cordel* Literature.

Keywords: Teaching of literature. *Cordel* Literature. Aesthetics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I – ABORDAGENS DA CULTURA POPULAR	11
1.1 Cultura popular: diferentes olhares	11
1.1.2 Valorização do contexto de produção da cultura popular	18
1.2 Literatura de cordel: estudo das obras	20
1.2.1 <i>A vida dos bichos em versos</i> : beleza, encantamento e humor	20
1.2.2 <i>A onça e o bode</i>	26
1.2.2.1 O riso de zombaria	31
1.2.3 O humor satírico no <i>casamento do sapo</i>	34
CAPÍTULO II – LITERATURA E ENSINO	46
2.1 Estética da recepção e o ensino da literatura	46
2.2 Teoria do efeito de leitura e o ensino de literatura	48
2.3 Considerações sobre o ensino da literatura	50
2.4 Leitura literária e formação do leitor infantil	55
2.5 Possibilidades de abordagem do cordel na sala de aula	56
CAPÍTULO III – BRINCANDO DE LER A LITERATURA POPULAR	59
3.1 Antes da brincadeira	59
3.2 Metodologia da seqüência didática	62
3.3 <i>A vida dos bichos em versos</i>	62
3.4 <i>A onça e o bode</i>	83
3.5 <i>Gosto com desgosto: o casamento do sapo</i>	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
FONTES BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

O primeiro contato que tivemos com a literatura de cordel se deu com a nossa participação, durante o ano de 2003, como bolsista do PROBEX no projeto *A literatura de cordel em Escolas Municipais de Campina Grande*, desenvolvido pelo Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves. Antes mesmo de ingressarmos no projeto, lemos o cordel *Casamento e Divórcio da Lagartixa*, de Leandro Gomes de Barros, indicado para a prova de seleção do referido programa, que nos chamou a atenção sobretudo por causa do tom bem humorado.

A partir daí, durante todo o projeto e mesmo depois, quando ingressamos no PET-Letras, não paramos mais de ler e estudar a literatura de cordel, principalmente os títulos que têm os bichos como personagens. Nos folhetos que tivemos a oportunidade de estudar, sempre nos chamava a atenção a sonoridade, o ritmo ágil, o humor e a diversidade temática. Publicamos, durante a graduação, artigos nos quais analisamos literariamente vários folhetos, relatos de experiências vivenciadas por nós ou mesmo sugestões de como trabalhar a literatura de cordel na sala de aula. Em nosso trabalho de conclusão da Licenciatura em Letras da UFCG, estudamos dois cordéis de Leandro Gomes de Barros: *Casamento e Divórcio da Lagartixa* e *A noiva do Gato*, nos quais analisamos a representação do feminino nas personagens *Lagartixa* e *Catita*.

Em nossas experiências no decorrer da graduação, observamos que a literatura popular é freqüentemente posta de lado quando se trata da escolha de textos literários para serem trabalhados em sala de aula¹. Entretanto, nas vezes em que esse gênero passa a figurar o rol dos textos escolarizados, muitas vezes, a mediação texto-leitor é feita de forma inadequada. Consideramos essa situação bastante preocupante, sobretudo quando observamos que, há algum tempo, a literatura de cordel vem comparecendo em livros didáticos do Ensino Fundamental.

Embora a presença da literatura popular em livros didáticos seja ainda pouco

1 Nas escolas, quase sempre parece haver lugar apenas para a literatura infantil mais clássica e, quando se trabalha cordel, geralmente ele é tratado como elemento folclórico, e não literário. Por outro lado, há que se ressaltar que aqui no nordeste, de modo assistemático, muitos professores levam o folheto para sala de aula, mas nem sempre seguem uma metodologia que privilegie a leitura como texto literário, como arte.

numerosa, a abordagem desses textos, infelizmente, em alguns casos, está voltada para exercícios que em nada chamam a atenção para o valor artístico e literário, pelo contrário, servem de pretexto para atividades de correção gramatical. Como exemplo, citamos uma abordagem, encontrada num livro didático do ensino fundamental², de parte do cordel *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira Neto. A décima segunda unidade do livro apresenta apenas o trecho final do folheto, cujos versos são abordados, em quatorze questões de conteúdo gramatical, como exemplo para o aluno trabalhar a linguagem, mas de forma que a variante padrão culta da língua seja valorizada em contraposição ao uso daquela presente no cordel.

Outra maneira de utilização do cordel em contexto escolar, que consideramos insuficiente, é a leitura dos folhetos com fins pragmáticos de recolha de informações histórico-bibliográficas ou de observação do conteúdo moralizante. Esse tratamento, infelizmente, ainda bastante comum, pode desviar o leitor em formação da beleza da linguagem e das experiências de vida presentes nessas narrativas.

Possivelmente, essas formas de tratamento do texto popular sejam decorrência do “afastamento” por que passou essa literatura. Segundo Bradesco-Goudemand (1982), a literatura de cordel, que cresceu no nordeste a partir do final do século XIX, foi, ao longo do século XX, totalmente alijada do espaço escolar como todas as formas da literatura popular. Só a partir da década de 1970, no meio universitário, é que surgiu o interesse de inúmeros pesquisadores, de diferentes áreas, em conhecer o cordel, considerado, então, um verdadeiro fenômeno. Atualmente, a valorização da literatura popular se mantém essencialmente nas academias, âmbito bastante restrito.

Procurando interferir um pouco nessa realidade, apresentamos, nessa pesquisa, uma proposta que desenvolva o lado prazeroso da leitura de sextilhas e folhetos populares. Nesse sentido, sugerimos uma metodologia de trabalho que, através de leituras, releituras, conversas e brincadeiras, aproxime os alunos do texto poético-popular. Ao apresentarmos o cordel como uma produção artística de valor, esperamos contribuir para a formação literária

² FARACO, Carlos E.; MOURA, Francisco M. de. *Linguagem Nova*. 5ª série. 11. ed. 5ª impressão. Edição totalmente reformulada. São Paulo: Ática, 2001. (p. 216-225)

dos alunos.

Nossa experiência consistiu no estudo da recepção e do efeito estético causado pela leitura de sextilhas e folhetos, com bichos como personagens principais, em uma turma do 5º. ano do Ensino Fundamental. No decorrer da experiência, trabalhamos com uma seqüência de atividades de leitura e apreciação de uma antologia de sextilhas e setilhas populares, além de dois folhetos lidos integralmente: *Gosto com desgosto (o casamento do sapo)*, de Leandro Gomes de Barros e *A onça e o bode*, de José Costa Leite³.

Para o cumprimento do objetivo apresentado, buscamos propor uma metodologia diferenciada de ensino de literatura que pudesse ser utilizada por professores do ensino fundamental e permitisse verificar, a partir da análise dos dados coletados, a possibilidade de recepção lúdica das narrativas por parte dos alunos. Como decorrência, pudemos avaliar a pertinência dos procedimentos adotados, refletindo teórica e metodologicamente sobre o ensino da literatura popular em sala de aula.

Alguns questionamentos nortearam esta pesquisa: a metodologia adotada permite que os alunos se identifiquem com as situações vividas pelas personagens dos cordéis lidos? Quais os motivos para as reações demonstradas durante a experiência? O humor presente nas sextilhas e nos cordéis seria uma motivação?

Para o cumprimento dos nossos objetivos, traçamos as seguintes hipóteses: é possível que se dê uma recepção positiva das sextilhas e dos folhetos, não obstante a falta de vivência dos alunos com essa metodologia de ensino. Considerando que as narrativas fabulares sempre exerceram, ao longo da história, um fascínio nos leitores e ouvintes, acreditamos que o caráter bem-humorado dos folhetos selecionados para a experiência possa proporcionar momentos de riso e de ludismo.

O presente trabalho encontra-se desenvolvido em três capítulos. O primeiro está dividido em dois momentos. Inicialmente, apresentamos dois modos de conceber a cultura popular, que influenciam as posturas e os métodos que balizam uma pesquisa nessa área. São apresentadas duas perspectivas relativas à cultura popular: inicialmente, a visão dos

3 Ver as sextilhas e setilhas e os folhetos trabalhadas em anexo.

folcloristas, vinculada à tradição, com seus pressupostos metodológicos; depois, uma outra vertente, a dos que privilegiam a valorização dos contextos de produção dos objetos culturais. Por fim, encerraremos o texto tecendo considerações acerca de uma e de outra e direcionando nossa preferência em relação à segunda vertente, que consideramos mais adequada em termos de análise das manifestações da cultura popular. A partir daí, e durante todo o trabalho, seguiremos determinadas posturas e procedimentos característicos, influenciados pela perspectiva adotada. Encerramos o primeiro capítulo apresentando um estudo analítico dos temas e dos elementos formais mais relevantes presentes nos cordéis trabalhados no decorrer da experiência em sala de aula.

No segundo capítulo, discorreremos sobre as relações entre literatura e ensino e sobre a interação do leitor com o texto. Trazemos algumas considerações teóricas sobre a Estética da recepção, com os conceitos de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, elaborados por Jauss (1979) e a Teoria do efeito, de Iser. Recolhemos também algumas formulações teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) (2006), a respeito do ensino de literatura, e de Colomer (2007), sobre atividades de leitura compartilhada em sala de aula. Finalizamos o capítulo discorrendo sobre o conceito de jogo dramático, no qual nos fundamentamos para a realização da brincadeira com os fantoches no encontro final.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da experiência de leitura, antecedida por uma breve caracterização da pesquisa, e da metodologia utilizada durante a realização do experimento de ensino. Em meio à descrição dos encontros, tecemos nossas reflexões acerca dos elementos observados através dos diálogos transcritos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, seguidas da bibliografia e dos apêndices e anexos.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS DA CULTURA POPULAR

1.1 Cultura popular: diferentes olhares

A preocupação em definir um posicionamento e, conseqüentemente, um caminho a ser trilhado no decorrer da pesquisa com cultura popular é bastante discutida entre os teóricos. Em *Cultura popular no Brasil*, Ayala e Ayala (2002) destacam, ainda na introdução, a grande quantidade de textos publicados sobre o assunto e chamam a atenção para a diversidade de abordagens, definições, conceitos e pontos de vista que tendem ora para uma postura mais conservadora em relação à cultura popular, ora, “em menor número, para uma perspectiva mais crítica na exposição e interpretação dos dados” (p. 7). Diante da opção em relação à escolha do procedimento de análise das manifestações populares, torna-se importante que o pesquisador tenha em mente que os pressupostos teóricos e metodológicos adotados no momento anterior à pesquisa determinam todo o seu direcionamento.

Nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva de análise da cultura popular que procura valorizar os contextos de produção e circulação do objeto cultural literatura popular. Dessa forma, somos contrários à concepção de que a literatura de cordel, assim como toda manifestação da cultura popular, é um produto em vias de extinção que deve, por isso, ser registrado “antes que acabe” (p. 14-15). Ao contrário, consideramos essa literatura uma manifestação viva e produtiva da cultura popular, que deve ser observada e experimentada do ponto de vista de sua valorização cultural e estética. Ayala e Ayala (2002, p. 55-56) corroboram essa idéia quando afirmam que, se forem levadas em conta, de forma coerente e rigorosa, a diversidade e a complexidade de determinada manifestação popular, “o levantamento de dados e a descrição vão considerar a maior gama possível de aspectos da manifestação”. Do mesmo modo, se apenas “aspectos formais e imediatamente visíveis”

forem observados, não será possível realizar uma análise das relações e condições sociais necessárias para explicar e garantir “a própria existência das práticas culturais populares” (AYALA; AYALA, 2002, p. 56). Em outras palavras, se apenas os objetos culturais forem observados, sem levar em conta seu contexto de origem, torna-se impossível a análise da complexidade de relações sociais e econômicas que determinam a origem, a produção e a circulação desses objetos.

1.1.1 Os folcloristas e a documentação das manifestações populares

Ao criticar a postura adotada pelos folcloristas diante da cultura popular, Garcia-Canclini (1997), relembra o lema da escola finlandesa, que influenciou os folcloristas: “deixemos de teoria; o importante é colecionar” (p. 212). O autor alerta para o fato de essa visão estar presente em muitos trabalhos, visto que a maioria dos livros sobre artesanato, festas, poesia e música tradicionais enumeram e exaltam os produtos populares, sem situá-los na lógica atual das relações sociais. Isso é ainda mais visível nos museus de folclore ou de arte popular, onde se exibem vasilhas e tecidos artesanais “despojando-os de toda referência às práticas cotidianas para as quais foram feitos” (p. 212). O procedimento padrão, nesses casos, consiste apenas em “listar e classificar aquelas peças que representam as tradições e se sobressaem por sua resistência ou indiferença às mudanças” (p. 212). Dessa forma, os frequentadores desses museus têm acesso apenas ao produto final e deixam de conhecer a riqueza da complexidade inerente à sociedade que produziu a vasilha e o tecido citados.

Com essa postura colecionadora, os folcloristas percebem os objetos e os costumes populares como restos de uma estrutura social que se apaga. Segundo o autor, a justificativa lógica da análise descontextualizada das manifestações populares está no fato de que “se o modo de produção e as relações sociais que geraram essas 'sobrevivências' desapareceram, para que preocupar-se em encontrar seu sentido sócio-econômico?” (GARCIA-CANCLINI, 1997, p. 210). Em outras palavras, para os colecionadores, o valor

está nos objetos e não nos sujeitos e no contexto de produção desses objetos. Se observarmos a literatura de cordel sob essa ótica, veremos que muitos educadores ainda conservam a noção de que a literatura de cordel é um produto antigo, em vias de extinção e que deve ser “resgatado” todos os anos juntamente com outros produtos folclóricos no mês de agosto. Aqui no nordeste, onde a produção de cordéis foi bastante intensa no passado e continua sendo publicada, há uma tendência maior de seu consumo, muito embora poucos vejam essa manifestação como um produto cultural vivo e dinâmico em constante transformação.

Em *Cultura popular: românticos e folcloristas*, Ortiz (1992) alerta para o fato de a elite apreciar a cultura popular muitas vezes como espetáculo em que o povo não tem acesso à cultura e aos produtos culturais da elite. Nesse estudo, o autor faz um apanhado sobre a constituição das primeiras sociedades de folcloristas na segunda metade do século XIX e cita como exemplo a Folklore Society, um grupo de intelectuais que “através de publicações, palestras, congressos, pretendia organizar e divulgar o estudo da cultura popular de forma sistemática e dinâmica” (p. 28). Entretanto, o modo como os folcloristas pareciam entender o que um trabalho de pesquisa do popular tem de “dinâmico” revela a visão que tinham do folclore: “um movimento de homens de elite, que através da propaganda assídua, se esforça para despertar o povo e iluminá-lo na sua ignorância e no seu preconceito” (ORTIZ, 1992, p. 36).

Faz parte também da visão dos folcloristas sobre a cultura popular a concepção de que “o primitivo é o testemunho da Tradição” (p. 36). Dessa forma, os folcloristas concebem o folclore, segundo Herder (apud ORTIZ, 1992, p. 39), como produto de “homens deseducados, incluindo os costumes, as instituições, as superstições, as práticas médicas, e muitas outras coisas além das histórias”, portanto, como algo inferior. Na visão de Michel de Certeau (1980, apud ORTIZ, 1992, p. 39), o folclorista contenta-se em admirar a “beleza do morto”, interessando-lhe apenas o passado em vias de extinção. Sendo assim, a posição assumida pelo folclorista é de distanciamento em relação ao objeto cultural.

Contrariamente aos que atacam o posicionamento dos chamados folcloristas,

George Gomme (apud ORTIZ, 1992, p. 41), ao definir o folclore, lembra que “seu estudo não pode ser um simples divertimento de antiquário, ou a mania de se observar tudo o que é curioso e extraordinário, mas uma ciência”. Dessa forma, segundo Ortiz (1992), o “autor reclama para o Folclore a posição e a função de ciência” (p. 41). Entretanto, essa necessidade de fazer ciência não respeita, não se harmoniza com as manifestações estudadas pelo fato de que os folcloristas pretendem uma postura científica, mas não acreditam e não priorizam a elaboração de uma metodologia adequada, anterior à recolha e análise do fato cultural, como o estudo das causas e da origem do fenômeno.

Os autores Ayala e Ayala, na introdução do livro *Cultura popular no Brasil* (2002), criticam o fato de os folcloristas insistirem em “ver as manifestações de cultura popular como sobrevivências do passado no presente, como práticas isoladas, cristalizadas, imutáveis” (p. 08). Os autores consideram esse tipo de enfoque anacrônico, já que não vêem as práticas culturais populares como parte de um contexto sócio-cultural historicamente determinado que “as explica, torna possível sua existência e, ao se modificar, faz com que também aquelas práticas culturais se transformem” (p. 09).

Ainda no mesmo estudo, Ayala e Ayala (2002) explicam que o emprego pejorativo do termo folclore, como “o que é risível” está baseado em uma tradição de estudos que consideram as manifestações culturais populares pitorescas, arcaicas, anacrônicas, incultas. Ou seja, “alguma coisa superada ou em vias de superação” (p. 09-10).

Essa perspectiva em relação ao que é folclore só vem confirmar o ponto de vista eternamente veiculado pelos folcloristas, o qual vê as manifestações populares com distanciamento, de um ângulo de quem observa de cima, e que, por assumir essa posição, sente-se na obrigação de documentar o que é produzido pelo povo. Dessa forma, os folcloristas acreditavam que, no futuro, quando essas manifestações fossem extintas, poderia-se, através da documentação, fazer ressurgir ou reconstituir a prática, tal qual apresentava-se no contexto de coleta do fato.

O medo do desaparecimento das manifestações populares fez, na história das pesquisas da cultura popular, com que surgissem dois “mitos” ou idéias presentes, até hoje,

em muitos estudos sobre o assunto: a do “imminente desaparecimento das manifestações folclóricas e a de que é preciso documentá-las antes que se percam totalmente da memória do povo” (p. 10). Percebe-se aqui a idéia do “registre antes que acabe”, seguida por Silvo Romero em seus estudos. Este costumava demonstrar sua preocupação em relação ao desaparecimento de uma manifestação específica, os folhetos de cordel: “o povo do interior ainda lê muito as obras de que falamos; mas a decadência por este lado é patente: os livros de cordel⁴ vão tendo menos extração depois da grande inundação dos jornais” (ROMERO, 1888, apud AYALA; AYALA, 2002, p. 14).

Ainda segundo Ayala e Ayala (2002, p. 14), essa afirmação de Romero exemplifica não só a idéia de que “a expansão dos jornais (um produto da 'civilização') estaria matando a literatura impressa popular”, mas também a crença fatalista acerca do desaparecimento de manifestações da cultura popular e da incapacidade de resistirem “ao confronto com os modernos meios de comunicação” (AYALA; AYALA, 2002, p. 15). A exemplo da mídia jornalística que foi tida por muito tempo como substituta do cordel na divulgação de fatos.

Assim, volta-se mais uma vez à preocupação em “registrar antes que acabe”, “em documentar tudo que é considerado folclórico ou parte das tradições populares, antes que se apague da memória do povo” (p. 15). Ainda no mesmo texto, nos deparamos com a concepção de Cascudo (1984, apud AYALA; AYALA, 2002, p. 15), para quem uma manifestação é folclórica quando, além de ser popular, constitui-se em sobrevivência. O folclore seria, portanto, uma manifestação do passado no presente, ponto de vista encontrado também em Celso de Magalhães. Em outros termos, um conjunto de resíduos, de fragmentos de costumes e práticas culturais desaparecidas. Assim, como se tem dito até aqui, torna-se difícil estabelecer os vínculos entre as manifestações populares e os

4 Os “livros de cordel” aos quais Silvo Romero refere-se no trecho citado, não são os folhetos de cordel produzidos no Brasil, tal como os conhecemos hoje, mas os mesmos títulos que circulavam em Portugal na época. Transcrevemos o esclarecimento de Márcia Abreu (1999, p. 128) em relação ao referido trecho de Romero: “Estes comentários de Silvo Romero foram publicados em 1888, época em que não havia edição de folhetos no Nordeste. Mesmo que tivesse havido alguma publicação, hoje desconhecida, essa produção seria incipiente e não decadente, como diz o autor. Na realidade, ele fala da circulação de cordéis portugueses em edições brasileiras, fato facilmente comprovável a partir da análise dos catálogos de livreiros paulistas e cariocas do século XIX, que anunciavam à farta suas edições de cordel. Nesse sentido é evidente que 'a literatura ambulante e de cordel no Brasil é a mesma de Portugal', pois trata-se apenas de re-edição ou da publicação no mesmo formato de produções de poetas residentes no Rio de Janeiro, como João Sant'Anna”. (ABREU, 1999, p. 128)

contextos em que surgiram.

Em resumo, dessa visão de folclore surge o método de trabalho utilizado por esses pesquisadores: documentar o maior número possível de manifestações, com suas diversas versões e variantes, indicar como se distribuem geograficamente e compará-las com as de outras regiões e países. A partir dessa comparação, buscam-se suas origens no tempo e no espaço, estabelecendo hipóteses a respeito de sua difusão, isto é, como teriam sido transplantadas de um local para outro e, através deste ato, quais as modificações sofridas. Como afirmam Ayala e Ayala (2002, p. 15-16), “o trabalho se resume a busca de origens e ao chamado *método comparativo*” [grifo dos autores].

Ainda segundo Ayala e Ayala (2002), uma concepção dominante em relação à poesia é a de que esta seria a manifestação mais 'autêntica' e 'genuína' do povo, assim como as populações rurais representariam melhor a 'alma popular' (p. 18). Os autores ainda afirmam que, dentro dessa concepção, o meio rural é considerado o local privilegiado do folclore, desde os primeiros estudos, devido à suposição de que o homem do campo seria mais conservador, tradicional, ingênuo, rude e inculto, atributos tidos por muitos como caracterizadores do folclore. Uma possível consequência dessa linha de raciocínio é ver como tudo que se relaciona com a 'cultura' e a 'civilização' ameaça o folclore. A ampliação dos meios de transporte e das escolas, a urbanização e a expansão dos meios de comunicação de massa, segundo esse ponto de vista, quebrariam o isolamento das populações 'atrasadas' (AYALA; AYALA, 2002, p. 18).

Garcia-Canclini (1997), desenvolve seis refutações à visão clássica dos folcloristas, que aqui apresentamos resumidamente. A primeira refere-se ao fato de que “o desenvolvimento moderno não suprime as culturas populares tradicionais” (p. 215), uma vez que as culturas tradicionais vêm se transformando para acompanhar esse desenvolvimento. Na segunda refutação, Canclini afirma que “as culturas camponesas e tradicionais já não representam a parte majoritária da cultura popular” (p. 218). A terceira, lembra que “o popular não se concentra nos objetos” (p. 219), como mostra o estudo atual da antropologia e da sociologia. A quarta refutação desenvolve a idéia de que “o popular não é monopólio

dos setores populares” (p. 220), visto que uma mesma pessoa pode integrar-se a sistemas de práticas simbólicas diversos. A quinta, discute o fato de que “o popular não é vivido pelos sujeitos populares como complacência melancólica para com as tradições (p. 221). Na última refutação, Canclini conclui, a partir do exemplo dos ceramistas mexicanos, que “a preservação pura das tradições não é sempre o melhor recurso popular para se reproduzir e reelaborar sua situação (p. 236).

A partir dessas seis refutações apresentadas por Garcia-Canclini, chega-se à conclusão de que o modo de fazer pesquisa das correntes tradicionais de folcloristas deve ser repensado com seriedade, principalmente porque ainda hoje percebemos pesquisadores que conservam o afã de colecionadores de objetos culturais.

Ayala (2002), em *Diferentes temporalidades da literatura oral popular*, chama a atenção para a postura conservadora de certos pesquisadores e alerta para o que se pode perder em termos de riqueza em relação às manifestações populares quando, do estudo da cultura ou da literatura popular, se adota uma postura preocupada apenas com os objetos culturais, citando como exemplo textos literários, adereços, instrumentos e objetos utilitários. Esse foco destinado aos objetos deixa em segundo plano “as pessoas, seus modos de vida e o sentido que têm para elas o universo cultural do qual participam” e faz com que se deixe de perceber “os contrastes, as relações, as diferentes temporalidades que mantêm essa cultura viva e presente” (p. 07). Conforme temos apresentado através dos outros estudiosos da área, Ayala (2002) também enfatiza o caráter dinâmico da cultura popular, definindo-a como “um fazer dentro da vida, como o trabalho, a festa” (p. 07). De fato, se pensarmos a literatura de cordel produzida atualmente dentro desse quadro traçado pela autora, encontraremos, da mesma forma, uma diversidade de contextos de produção, circulação e consumo; de temas, de objetivos, de autores, de estilos, etc. Salientamos esses contrastes como determinantes da riqueza que caracteriza, hoje, a produção e a circulação do cordel na região.

Dessa forma, o autor chama a atenção para as evidentes lacunas relacionadas às questões sócio-históricas deixadas pelos folcloristas. Por isso, era necessária uma nova

perspectiva de abordagem do popular, que permitisse a inserção da cultura em seu contexto de produção.

1.1.2 Valorização do contexto de produção da cultura popular

De uns tempos para cá, vem surgindo, no âmbito da pesquisa em cultura popular, uma corrente mais atual que, ao buscar as manifestações populares, leva em conta os agentes dessa cultura e o contexto em que vivem. Assim pensada, a metodologia empregada por essa corrente de estudiosos segue por um caminho que considera as mudanças e as renovações pelas quais a cultura popular vem passando.

A mudança de postura começa pela preocupação no que concerne à definição do termo “cultura popular”. Os autores dessa corrente reforçam a evidência de que o termo *cultura popular* compreende características como a *heterogeneidade*, a *ambigüidade*, a *contradição*, situadas “não só nos aspectos formais, em que a diversidade salta à vista, mas também em termos dos valores e interesses que veiculam, ou seja, no nível político-ideológico” e não um conjunto coerente e homogêneo de atividades como defendem os folcloristas (AYALA; AYALA, 2002, p. 60). É por apresentar essas características que a cultura popular deve ser tratada e apreciada como um conjunto complexo de relações entre agentes, produtores, manifestações e consumidores. Como exemplo, os autores citam a realização de um “show folclórico” patrocinado por uma instituição pública ou privada. Para o show acontecer, é preciso que se leve em conta vários “aspectos importantes do processo de produção e difusão de uma dança” que “devem ser articulados entre si e com as relações estabelecidas no interior do grupo de dança e entre o grupo e os outros participantes do evento”. Essas questões devem, por sua vez, estar vinculadas “à estrutura social mais ampla, buscando entender como atuam, neste contexto específico” as diversas relações envolvidas nesse processo. (p.61)

Continuando com Ignez Ayala, em *Aprendendo a apreender a cultura popular* (apud: PINHEIRO, 2003), a autora salienta que há muito o que se aprender com a cultura popular e, por isso, vale a pena seguir uma metodologia de pesquisa empenhada, ou seja,

uma postura que dá voz aos cantadores e dançadores, que mostra sua atuação nas brincadeiras e que, por esse motivo, exige uma observação cuidadosa do estudioso. No decorrer dessa interação entre pesquisador e sujeito produtor da cultura,

vão surgindo peças de um grande quebra-cabeça, que revelam, entre fios da memória, que essas práticas culturais se vinculam intimamente com suas vidas, com a história de seus versos, de seus cantos, de seus passos. Com a convivência acentuada, vai se percebendo o que motivou a criação de certos versos, quem fez os versos, quem escolheu a melodia. Relativiza-se a idéia corrente de anonimato e vão surgindo elementos que permitem considerar em que consiste o improviso. Ora significa criação a partir de certas circunstâncias, ora a maneira criativa de inserir um verso na tradição em situações presentes, que faz o já conhecido surgir como algo novo, por que se encaixa em uma ocorrência nova, o que lhe atribui um novo sentido. (p.112)

Essa reflexão nos ajuda a compreender a complexidade que envolve o contexto de produção da literatura de cordel, de forma que sentimos aumentar nossa admiração por essa manifestação cultural. Enquanto educadores, sentimos necessidade de buscar novas maneiras de apresentação da literatura popular que possibilitem aos nossos alunos a construção de uma atitude valorativa diante desse produto cultural.

Ressaltamos, mais uma vez, utilizando as palavras de Ayala (2003, p. 90-91), que “antes de tudo, a cultura popular é feita e desenvolvida por gente” e isso implica que se manifeste interesse pelos agentes dessa cultura, “ouvindo o que tem a dizer, prestando atenção em suas explicações, naquilo que acreditam essas pessoas, na sua maneira de ver o mundo”. Adotando essa postura, passa-se, sobretudo, à valorização do artista e não apenas do produto. A autora encerra sua fala ressaltando a importância de se aprender que “por mais fantástico que se nos apresente”, o mundo compreendido na cultura popular “é sempre um mundo de gente” que deve ser valorizada. Essas palavras parecem traduzir o encantamento e o valor que devem sempre guiar o pesquisador da cultura popular.

Diante dessas considerações, surge a necessidade de proporcionar uma nova percepção da literatura de cordel, principalmente na escola, onde, muitas vezes, tem o seu lugar reduzido a momentos tidos como folclóricos e temáticos.

A literatura de cordel, enquanto uma das manifestações da cultura popular, deve acompanhar suas modificações, passando a ser vista não como objeto folclórico, mas como algo que faz sentido para o leitor e que, portanto, passa a fazer parte de sua vivência.

1.2 Literatura de cordel: estudo das obras

Diante das considerações teóricas que expusemos até aqui, compreendemos a literatura de cordel como uma manifestação literária da cultura popular que se encontra em um momento de crescente interesse e consumo. Apesar disso, sua ausência ainda é sentida nas escolas e em obras de referência, a exemplo dos manuais didáticos.

Enquanto texto literário, o cordel apresenta características comuns a todo texto literário, mas também, características específicas como a estrutura formal.

Neste tópico, apresentaremos em forma de análise, as características temáticas e formais encontradas nos textos selecionados para a realização de nossa experiência com a turma-alvo da presente pesquisa.

Na antologia *A vida dos bichos em versos*, chamaremos a atenção para a forma como os bichos foram retratados, de maneira poética e, por vez, bem humorada, em seu fazer cotidiano.

O folheto *A onça e o bode* será analisado a partir do conceito de riso, cujo fundamento buscamos na teoria de Propp (1992). Nesta obra, o autor afirma que a comicidade pode ser observada nos animais quando estes lembram o comportamento humano, seja na aparência, seja nos movimentos, ou no caso da narrativa analisada, quando se apresentam vestidos com roupas humanas.

Na análise da terceira narrativa, *Gosto com desgosto*, abordaremos o conceito de sátira desenvolvido por Massaud Moisés (1974) e de fábula, definido por Jesualdo Sosa (1978) a partir de seu caráter pedagógico e moralizante.

1.2.1 *A vida dos bichos em versos*

As vinte sextilhas do livro *Pássaros e bichos na voz de poetas populares* apresentam versos em redondilha maior e estrutura de rimas ABCBDB, bem comum nesse

tipo de estrofe. As quatro setilhas do folheto *O namoro do minhoco e a minhoca* são constituídas também de versos com sete sílabas métricas, mas com estrutura de rimas ABCBDDDB.

As estrofes têm como característica a apresentação dos mais diversos bichos em quadros que revelam o fazer cotidiano de cada um. Os pássaros, presentes na maioria das sextilhas selecionadas, são flagrados construindo seus ninhos, cantando, protegendo os filhotes, etc.; a onça é registrada no momento da caçada; o tamanduá aparece de padre; e o namoro das minhocas, retratado nas setilhas, mostra o relacionamento numa perspectiva fabular.

A sextilha que abre a antologia, também foi a primeira lida para a turma, apresenta o João-de-barro através da comparação de sua característica mais marcante: construir seu ninho com barro e não com folhas e galhos como muitos outros pássaros, com o ofício de um mestre de obras que, do barro, ou do cimento, pode erguer uma moradia:

Admiro o João de Barro
Por ser muito inteligente
É um bom mestre de obra
Seu trabalho é competente
Começa a casa e termina
Sem precisar de servente.
Sebastião Chicute

Atribuímos o apelo dessa sextilha sobre os alunos à imagem mental que eles possivelmente tenham formado do pássaro. A característica que chama a atenção é o empenho e a dedicação do animal, representados nos versos. O fato de o João-de-barro começar e terminar sozinho sua casa, sem ajuda de um servente, parece colocá-lo em posição admirativa em comparação a um pedreiro, que necessita de ajuda.

Outra sextilha das mais lidas e até cantadas foi a que fala de uma sericora que canta bonito, mas gosta de esconder-se. Essas duas características são utilizadas para definir a ave:

Sericora é animada
Se esconde pra ninguém ver
Canta bem alto e bonito
Gosta de se esconder
Quando ela canta alguém diz:
Está perto de chover.

Sebastião Chicute

Apesar de apresentar uma atitude um tanto contraditória, pois mesmo sendo animada, gosta de esconder-se, parece ter essa característica atenuada pelo fato de possuir um canto alto e bonito, que anuncia a chuva. Daí a beleza de sua “função” na natureza, que encanta o sertanejo e, por extensão, o poeta. Ao anunciar de forma eloquente e bela a chagada da chuva, a ave parece ser representativa da beleza e da importância que a chuva tem para o homem sertanejo.

A antologia contém quatro sextilhas que apresentam a galinha em seu fazer cotidiano. Seja no cuidado que tem com os filhotes, ou no relacionamento com outros animais que habitam o terreiro, a galinha é desenhada pelos poetas como um bichinho comovente e digno de admiração.

Uma galinha pequena
Faz coisa que eu me comovo:
Fica na ponta das asas
Para beliscar o ovo,
Quando vê que vem sem força
O bico do pinto novo.
Manoel Xudu

Eu admiro a galinha
Com um bico tão miúdo,
Junto à ninhada de pinto,
Um pelado, outro peludo,
Pegar uma borboleta
E dividi-la com tudo.
Manoel Filó

A aproximar-se a noite
Quando o dia vai embora,
Lá no fundo do quintal
A galinha se acocora
Fazendo casa das asas
Pra pinto não dormir fora.
Manoel Menezes

Nas três sextilhas, o que convida o olhar sensível do poeta é o zelo e a dedicação digna de uma mãe carinhosa para com os filhos. Numa leitura dessa estrofe, Pinheiro (2008b) afirma que

“Fazendo casa das asas” é uma imagem que nos embala com sua sonoridade e nos convida a perscrutar seus sentidos. A representação do animal cujo corpo se transforma no espaço de aconchego e proteção é notada em sua singularidade e expresso através de uma rica imagem. (p. 44)

A riqueza de detalhes das ações do animal em seu cotidiano, traduz a beleza capturada do comportamento do bicho na singeleza da construção das imagens presentes nos versos.

Na sextilha abaixo, percebemos a galinha vista como os outros bichos que convivem no terreiro. Esse efeito é causado pela ausência da característica materna, salientada nas estrofes anteriores.

No terreiro da cozinha
A galinha cacareja
O guiné grita assustado
Quando o peru gruguleja
O cachorro faz três coisas:
Pois corre, late e fareja.
Manoel Batista

Outro bicho que fez bastante sucesso entre as crianças foi o papagaio. Durante os encontros da primeira parte da experiência, a primeira das estrofes abaixo era sempre alvo dos pedidos de bis da turma. Como na sextilha, o bicho é apresentado do ponto de vista do humor, da simpatia com o visitante da casa, há uma grande identificação dos alunos. Esse apelo pode ter ocorrido também pelo fato de o animal fazer parte das experiências de vários dos alunos da turma. Quase todos conheciam algum familiar ou vizinho que possuía uma ave dessas. Entretanto, a identificação maior se deu apenas com a primeira estrofe. A segunda foi lida apenas uma vez, em toda a experiência. Talvez os alunos se identifiquem mais com a imagem de um papagaio simpático e educado, que cumprimenta as pessoas que a de um papagaio “metido a burguês”:

O papagaio acha graça
Fala, canta e assobia
Quando alguém diz: -- Ô de casa
Ele sai e dá bom dia
Recebe o povo do jeito
Dos donos da moradia.
Arnaldo Cipriano

O papagaio vivia
Na casa do camponês
Com uma farda do exército
Todo metido a burguês
Botou até um colégio
Para ensinar português.
Clodomiro Paes

O sabiá também é um dos bichos preferidos das crianças. O aspecto da comoção e

da sensibilidade com o qual o poeta apresentou a ave, contribui para o encantamento do leitor. O sabiá surge, na primeira estrofe, assim como a sericora, como anunciador da fartura e da bem-aventurança que vêm com a chegada da chuva:

O sabiá do sertão
Faz coisa que me comove:
Passa três meses cantando
E sem cantar passa nove
Como que se preparando
Pra só cantar quando chove.
Biu Gomes

Já na segunda sextilha, a ave recebe, como um rei da floresta, a reverência de todos os elementos da natureza:

Enquanto a brisa da tarde
Passava, terna e fagueira,
Ele cantava, cantava...
Até mesmo a cachoeira
Parava, para escutar
O sabiá da palmeira!...
Antônio Lucena

A sextilha abaixo, por sua vez, atinge os leitores-ouvintes pelo lado do humor. Numa situação inusitada, peru e gatinho brincam sem se importarem com suas naturezas diversas ou com o fato de que o gato, numa situação real, poderia ferir o peru com as unhas e, por isso, ser machucado também. A aceitação dessa sextilha foi tanta que os alunos pediam para que repetíssemos a leitura oral, ou eles mesmos pediam para ler. Além de termos cantado juntos a estrofe mais de uma vez em sala. Assim como o peru ri da brincadeira, na sextilha, as crianças sempre recebiam sua leitura com um sorriso.

O peru fazia roda
No terreiro da morada
E o gatinho seu amigo
Era muito camarada
Montava-se no peru
E o peru dava risada.
José Francisco Borges

A sextilha que apresenta o galo marcando uma quadrilha também se destacou pela situação inusitada que apresenta. Houve risos num momento de conversa sobre a leitura em que perguntamos se as crianças já haviam pensado como seria dançar numa quadrilha em que o marcador fosse um galo. Outro elemento interessante dessa sextilha é a figura do gato fiscalizando as panelas. Esse fato foi logo contraposto por uma aluna que afirmou ser o

interesse do gato comer das panelas e não fiscalizá-las:

Mestre galo era o marcante
da quadrilha no salão
timbú era despachante
na boca do garrafão
o gato fiscalizava
as panelas no fogão.
José Pacheco

As estrofes que seguem são setilhas do folheto O namoro do minhoco e a minhoca, de José Costa Leite. Os fragmentos selecionados, recolhidos do início, do meio e do desfecho da narrativa, dão destaque para os sentimentos do pai em relação ao namoro da filha.

O minhoco namorava
A minhoca ocultamente
Porém o pai da minhoca
Era metido a valente
Por quase nada brigava
E o minhoco não tirava
A namorada da mente.

Porém o pai da minhoca
Quis acabar o namoro
A minhoca quando soube
Fez até cara de choro
Disse o velho no sufoco
-- Se namorar o minhoco
Você vai entrar no couro.

O velho na desvantagem
Chega ficou meio choco
Se ele fosse brigar
Fazia papel de louco
Agora por desaforo
Vou terminar o namoro
Da minhoca e o minhoco.
José Costa Leite

Embora fosse valente, o velho, sem conseguir seu intento de separar o casal, faz “cara de choro” e “no sufoco” ameaça até bater na filha. Contudo, o pai encontrava-se em “desvantagem” e, por isso, esmoreceu concluindo que se brigasse, “fazia papel de louco”. Dessa forma, como não encontrasse saída para a situação, o velho pai da minhoca *recebe a ajuda* do autor da sextilha que “por desaforo” termina o namoro “da minhoca e o minhoco”. A forma inesperada com que o poeta concluiu a narrativa obteve uma recepção bem humorada da turma. Tanto que as três estrofes do “namoro” foram repetidas outras vezes pelos alunos durante os encontros.

Podemos perceber que há dois elementos marcantes em relação à apresentação dos bichos nas estrofes analisadas. O primeiro é o olhar sensível e quase apaixonado dos poetas em relação aos bichos e à natureza. Cada detalhe do cotidiano natural é observado, respeitado e valorizado como se dele pudéssemos retirar um aprendizado para nossas vidas. Daí a linguagem, muitas vezes poética, utilizada para demonstrar a admiração pelo jeito de ser dos animais descritos. O outro elemento é o tom bem humorado e até inusitado com que algumas das estrofes apresentam os animais. Essa característica, relacionada à escolha vocabular, ao ritmo e às imagens, constituiu um bom atrativo para a preferência da turma.

1.2.2 A onça e o bode

A onça e o bode é um conto de tradição popular⁵ recontado por José Costa Leite em formato de cordel. A narrativa se desenvolve em vinte e três setilhas com rimas ABCBDDDB. O tema gira em torno da construção de uma moradia. Uma onça e um bode resolvem fazer a casa no mesmo lugar, mas sem saber um do outro. Curiosamente eles chegam à construção para trabalhar sempre em horários diferentes e, ao perceber que a casa fora ampliada, atribuem a Deus esse fato “misterioso”. Até que um dia, um deles, ao terminar o trabalho, resolve descansar ali mesmo dentro da casa ao invés de ir embora como de costume, o que ocasiona o encontro entre as personagens.

O que chama a atenção neste cordel/fábula, assim como em outras narrativas populares, é o riso provocado pela situação de disputa e desencontro. Nesta análise, buscamos observar a narrativa do ponto de vista desta situação e do riso proveniente dela, observando como se dá a construção do enredo e das personagens.

Doravante, procuraremos, em primeiro lugar, apresentar algumas definições de riso. Em seguida, traçaremos um paralelo entre alguns tipos de riso apontados por Propp (1992) e as ações das personagens no cordel analisado. O estudo desse aspecto nos dará uma

5 A narrativa está presente em CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. s/d. p. 143-145.

noção dos recursos formais do cordel que podem provocar o riso no leitor. Os tipos de riso que serão abordados serão o *riso pela semelhança de comportamento* e o *riso de zombaria*.

O riso, segundo Minois (2003), vem sendo estudado há séculos por diversos teóricos das mais diversas disciplinas, sendo que, nos últimos dez anos, o interesse pelo assunto aumentou consideravelmente. Essa evidência se justifica, entre outros motivos, pela constatação aristotélica de que “o riso é próprio do homem” (p. 22). Na Grécia Antiga, já se mantinha o interesse pelo estudo do riso; o Olimpo, segundo expressão homérica, era o lugar do “riso inextinguível” (p. 23).

Moisés (1974, p. 92), em seu verbete sobre a “Comédia”, afirma que o riso surge na rotina diária e “desponta sempre que algo inesperado [ocorre], quebrando as nossas expectativas consagradas”. O autor dá o exemplo de alguém que escorrega e cai, momento em que se desfaz “a normalidade da postura, da vestimenta, etc.”. É a incongruência ou a ruptura da normalidade “das regras estabelecidas pelo uso” que deflagram o riso. Assim, para o autor, é o caráter imprevisto desses instantes que “gera o ridículo ou a surpresa espontânea”.

Apesar de as personagens centrais do cordel serem uma onça e um bode, animais naturalmente inimigos, as suas diferenças não passam em muito do aspecto físico. Na realidade, o fato de serem animais tão diferentes em aparência antes reforça a similaridade de comportamento inerente às personagens. A respeito disso, Propp (1992, p. 57), discorrendo sobre as semelhanças físicas entre gêmeos e entre personagens da literatura russa, afirma que “às vezes a duplicação não se dá na superfície, mas é latente”. Como exemplo, ele mostra o caso de uma mãe e uma filha (personagens literárias não-identificadas pelo autor) que, apesar dessa condição, são “completamente idênticas”.

O mesmo se pode perceber com as personagens do cordel, quando se observa a coincidência de vontades e objetivos expressos pelas personagens:

A onça disse consigo:
“Isso não fica bem
vivo por dentro dos matos
sofrendo como ninguém
nunca pude preparar

uma casa para morar
e quase todo bicho tem.

E esse plano na mente
pegou idealizar
dizendo assim: Quando chove
eu só falto me acabar
se Deus do céu me valer
brevemente eu vou fazer
uma casa para morar.

O bode, por sua vez, também vive em condições semelhantes às da *onça* e, por isso, igualmente mantém o desejo de possuir uma moradia:

Acontece que o bode
teve o mesmo pensamento
disse: Eu durmo no mato
passo a noite no relento
exposto a muitos perigos
a sanha dos inimigos
sujeito a chuva e o vento.

– Eu vou cuidar em fazer
uma casa pra morar
quando estiver chovendo
eu tenho aonde ficar
fazendo inveja aos demais
pois todos os animais
zombar vendo eu me molhar.

Os excertos acima ilustram bem a idéia de que “a diferença de palavras é completamente irrelevante” (PROPP, 1992, p. 57). Com efeito, “vivo por dentro dos matos” ou “Eu durmo no mato” não apresentam nenhuma diferença senão a dos próprios enunciados. O riso da situação é provocado na circunstância de os personagens terem o mesmo pensamento na ausência um do outro.

Observe-se que ambos apresentam os mesmos motivos: estão expostos às condições adversas da natureza e se incomodam com esse fato. Os bichos, um domesticado e o outro selvagem, manifestam a mesma vontade de abrigo que acompanha o homem desde os tempos mais remotos e, no entanto, suas moradas naturais são o relento. Casa ou mocambo seriam moradias reservadas para o homem. Essa situação, por ser inusitada, é motivadora do riso. Ao mesmo tempo, o trabalho árduo de ambos, a expectativa do confronto e o suspense em relação ao desfecho também se concretizam como provocadores do riso.

Nas estrofes que mostram o processo de construção da casa, a elaboração do enredo parte do princípio de que para a casa ser levantada mais rapidamente, é preciso cooperação dos dois bichos, já que a tarefa seria demasiado pesada para apenas um deles. Entretanto, para a concretização do projeto, os bichos tinham que trabalhar sem o conhecimento um do outro, ou a disputa entre eles prejudicaria o bom andamento do mesmo. Esta evidência deve ser levada em consideração porque é o engano que possibilita a aproximação de comportamento entre as personagens a priori tão diferentes:

Na ribanceira dum rio
viu o canto apropriado
a onça limpou o terreno
deixando tudo ciscado
resolveu ir descansar
pra depois recomeçar
quando passasse o enfado.

Na ribanceira dum rio
achou um lugar varrido
o bode disse: Eu aqui
farei o meu lar querido
aqui ninguém me aperreia
o rio dando uma cheia
eu estarei garantido.

Há ainda uma coincidência de crença mantida tanto pela *onça* quanto pelo *bode*, ambos atribuindo a prosperidade do trabalho a Deus:

E esse plano na mente
pegou idealizar
dizendo assim: Quando chove
eu só falto me acabar
se Deus do céu me valer
brevemente eu vou fazer
uma casa para morar.

O bode chegando achou
o serviço quase no fim
disse: "Parece que Deus
está me ajudando a mim
pegou tapar o mocambo
trabalho que ficou bambo
plantou até um jardim.

Num olhar mais atento, podemos perceber que, enquanto a *onça* menciona Deus em dois momentos, o bode só o faz em um. Além disso, em seu turno, o bode modaliza a sua "fé" (através do enunciado "*Parece* que Deus / está me ajudando a mim" [grifo nosso]), ao passo que a *onça* é mais categórica ("*É* Deus do céu / que está me ajudando" [grifo

nosso]).

Apesar da aparente diferença, o que realmente se constitui no elemento catalizador do riso são as coincidências de gestos, atitudes e pensamentos das personagens, de modo que tal diferença passa quase despercebida.

O humor desencadeado por esse trecho está na discussão para saber de quem é a casa. Observe-se a linguagem dos últimos versos.

E quando o bode falou
a onça disse que tinha
feito a casa para morar
pois sofrendo muito vinha
porém o bode na hora
disse: Minha não senhora
porque esta casa é minha.

O “tom” da fala do bicho, permite que formemos uma imagem mental em que, com o dedo em riste, a personagem busca defender seu direito sobre a moradia.

Os argumentos que um e outro vão lançando, procuram convencer o oponente, através da enumeração das obras realizadas, sobre a contribuição e, conseqüentemente, sobre os direitos adquiridos de cada bicho em relação ao “mocambo”:

A onça disse: Eu limpei
o canto e fui descansar
o bode disse: Eu cortei
a madeira e fui cavar
os buracos dos esteios
assim por todos os meios
nela sou quem vou morar.

A onça disse: Eu cortei
palmeira e cobri ela
o bode disse: Eu tapei
e fiz o jardim perto dela
disse a onça: Eu vou caçar
pois eu não quero brigar
só sei que vou morar nela.

Percebe-se uma semelhança nas atitudes de ambos quando se trata de ameaças e ataques. Os bichos se ameaçam mutuamente, enfatizando a bravura e a agressividade que possuem:

A onça disse ao bode:
– Quando me ver pinotear
é que está chegando em mim
a vontade de brigar
da minha casa eu não saio
e de fome sei que não caio

todo dia irei caçar.

Disse o bode: Quando eu
ficar de pé, espirrando
pinoteando bem alto
e a barba balançando
estou rosento e voraz
pior do que Satanás
é bom ir se preparando.

Vimos que não só a onça, por sua própria natureza, causa temor no bode, mas este último também consegue devolver os ataques no mesmo nível. O bicho, utilizando as mesmas estratégias de intimidação e ameaças, descreve um comportamento irado e aterrorizador. A ameaça de que ficaria “de pé”, provocando um aumento de sua estatura, além de espirrar, pinotear e balançar a barba exageradamente, significaria, para a onça, o mesmo que enfrentar o próprio “satanás”, piorado. Dessa forma, o comportamento anormal do bode, acaba por fazer a onça enxergá-lo como um igual que, por isso, merece respeito e impõe cautela.

1.2.2.1 O riso de zombaria

O riso, elemento bastante presente na literatura em geral, mereceu um estudo de suas diferentes formas de manifestação realizado por Vladímir Propp, em *Comicidade e riso* (1992). Costa (2004), retomando a análise de Propp, sintetiza em que consiste um dos tipos de riso caracterizados pelo autor:

O riso de zombaria ou derrisão pode ser provocado de diferentes formas de ridicularização da aparência, das idéias ou das atitudes dos homens, dependendo de cada cultura e, imprescindivelmente, das diferenciações de caráter individual. Este riso apenas acontece quando os defeitos, de quem se ri, não adquirem o aspecto de vícios e não provocam repulsão. É possível que este seja o riso mais encontrado na vida e o mais estritamente ligado à comicidade.

O riso de zombaria está presente no cordel analisado especialmente no início, quando da apresentação da situação calamitosa das personagens, e no final, quando do confronto e da fuga das mesmas.

A priori, pode parecer que o estado inicial de sofrimento das personagens não é motivo de riso. Entretanto, como afirma Costa (2004), o riso da desgraça do outro é um tipo

de riso comum, dependendo do grau de relacionamento das pessoas envolvidas, do contexto, etc⁶.

Quanto ao conflito final, a onça e o bode parecem garantir-se em relação à vitória sobre o outro, ambos apresentando temperamentos bastante fortes e atitudes firmes. Pode-se dizer que neste ponto as ameaças escondem um riso do *bode* em relação à *onça* e vice-versa. Segundo Dominique Arnould (apud Minois, 2003, p. 43), “o riso é, em primeiro lugar, uma maneira de afirmar o triunfo sobre o inimigo do qual se escarnece”.

Ambos se atacam matando um exemplar da mesma espécie do oponente como para intimidar e tentar afastar o outro da moradia. O riso reside justamente neste fato de os dois se atacarem indiretamente e na comoção que isto causa no adversário.

O bode ficou deitado
e a onça foi caçar
lá ela matou um bode
e trouxe para jantar
o outro bode, coitado
vendo seu irmão sangrando
deu vontade de chorar.

Na caçada o bode viu
uma onça pendurada
tinha caído no laço
ele matou-a de pancada
chegou em casa com ela
a onça vendo a irmã dela
ficou toda arrepiada.

Aliás, em Minois, Esparta é um exemplo em que o riso e a agressão formam um elo: “na cidade guerreira (...) as pessoas são treinadas, desde a mais tenra idade, a suportar a zombaria sem se alterar” (2003, p.45). Vemos que em *A onça e o bode* ocorre o inverso, visto que os bichos, ao se provocarem, são afetados pelas ameaças e correm de medo um do outro.

Costa (2004) defende, a despeito da teoria de Propp, que se pode rir do homem numa situação de sofrimento. Para a autora, “rir em situações de sofrimento (...) é um tipo de riso comum, no qual as pessoas riem da desgraça dos outros” (p.5).

Observando o cordel, vemos que as primeiras estrofes provocam o riso porque

6 Na realidade, a desgraça inicial das personagens pode ser recebida com riso ou piedade, dependendo da recepção do leitor.

caracterizam a *onça* através de sua péssima condição de existência e até de sobrevivência. O primeiro qualificativo em relação à personagem “pobre *onça*” já fornece essa dimensão de abandono que o bicho se encontra.

Uma pobre *onça* vivia
em uma mata deserta
dormindo ali, acolá
não tinha morada certa
exposta a chuva e o vento
cochilando no relento
sem travesseiro ou coberta.

Certa vez a *onça* estava
pensando na sua vida
havia chovido a noite
ela estava enfraquecida
com fome e toda molhada
além disso, resfriada
pois se molhou na dormida.

O acúmulo de situações desagradáveis que se abatem sobre a personagem beira o ridículo, daí o riso.

No fim dessa disputa, não há vencedores. O medo que os bichos sentem um do outro confere humor às estrofes finais da narrativa. Note-se que depois de feita a vingança, o bode não descansa muito tempo, mas começa a agitar-se e com sua movimentação provoca medo na *onça*:

Fez um churrasco de *onça*
e comeu que ficou deitado
depois pegou espirrar
dando salto agigantado
com a barba balançando
deitando e se levantando
com o maior bodejado.

A *onça* com medo dele
também pegou pinotear
para dizer que estava
com vontade de brigar
nos dois pés se levantou
mas o bode nem ligou
e danou-se pra espirrar.

No entanto, mesmo fazendo “cara feia”, o *bode* procura se precaver de alguma ação inesperada da *onça* ficando perto da janela, de onde poderia correr com maior facilidade:

O bode de cara feia
ficou perto da janela

pra pinotear e correr
antes do fim da novela
ela estava no pagode
era com medo do bode
e o bode com medo dela.

O bode espirrou de novo
fez um grande bodejado
a onça saltou no terreiro
e entrou no mato fechado
o bode correu também
no mato inda hoje tem
o macambo abandonado.

O riso dessa cena final está no fato de as personagens terem batalhado pela casa, sem conseguir o benefício esperado. O que volta à tona, nesse caso, para ambas as personagens, é a situação inicial de desabrigo, provocando, mais uma vez, por parte do leitor, o riso de zombaria.

Pudemos verificar, ao longo da análise do cordel, que o riso suscitado pela narrativa inicia e termina pela zombaria, surgida da semelhança de comportamento entre as personagens ao longo do enredo, completando um ciclo tragicômico. Esse aspecto bem humorado do cordel permite que utilizemos como recurso metodológico o jogo dramático durante o experimento na turma-alvo da pesquisa.

1.2.3 O humor satírico no casamento do sapo

O humor satírico é uma presença marcante nos folhetos do paraibano Leandro Gomes de Barros. Basta ver alguns dos títulos, dentre os inúmeros escritos pelo autor, cuja tópica é a sátira da instituição matrimônio: *O casamento*, *Casamento à prestação*, *Casamento e divórcio da Lagartixa*, *Gosto com desgosto (o casamento do sapo)*, *A noiva do Gato* e *O galo misterioso, marido da galinha de dente*. Nesses folhetos, Leandro apresenta, de forma bem humorada, os relacionamentos conflituosos entre os casais, e os mais diversos tipos de problemas ocasionados, quase sempre, em relação ao dinheiro. Os conflitos podem surgir em decorrência de contas que se têm a pagar, alimentos para comprar, cobranças da mulher em relação ao comportamento do marido, etc. E é justamente a partir desses conflitos que o humor surge como forma de crítica aos costumes dos casais

e aos comportamentos familiares.

Estudaremos, neste tópico, como o humor satírico está presente no cordel *Gosto com desgosto (o casamento do sapo)*, no qual observaremos a satirização do contexto de realização de uma cerimônia de casamento entre dois jovens anfíbios, de onde emerge uma postura crítica em relação ao poder representado, principalmente, pelos dois sapos chefes de família.

Em *Gosto com desgosto (o casamento do sapo)*, Leandro narra a história de duas famílias de sapo que se unem através do casamento dos filhos. O sapo caldeireiro tem uma filha muito querida, mas solteira ainda. O visconde Cururu tem um filho rapaz que se enamora da filha do caldeireiro. A viscondessa Dona Jia descobre a paixão do filho e resolve interceder junto ao pai. Os dois chefes de família acertam o casamento e dão início aos preparativos da festa, que segue os padrões tradicionais e se realiza com o oferecimento de um banquete pelo pai da noiva. Em meio à comemoração, regada a muita música e diversão, duas cobras de campo intrusas invadem a festa. A cerimônia, que havia sido preparada com tanto esmero, tem fim com a fuga dos noivos e a morte dos pais dos noivos.

Essa curta narrativa se desenvolve em vinte e quatro sextilhas, com versos setissílabos e esquema de rimas ABCBDB. Podemos dividi-la em quatro grupos de estrofes: introdução e apresentação das personagens (1ª a 6ª estrofes); arranjo do casamento (7ª a 13ª estrofes); realização da festa (14ª a 18ª estrofes); chegada das cobras à festa e desfecho (19ª a 24ª estrofes).

A história assemelha-se às fábulas, visto que se trata de um enredo em que os bichos vivem e agem como seres humanos. Nesse tipo de narrativa, há a construção de um mundo animal, paralelo ao humano, com toda a riqueza de detalhes na descrição das personagens e dos espaços. De acordo com Yvonne Bradesco-Goudemand (1982, p. 5), os animais, nas fábulas, apresentam-se mais próximos de nossa vida, como verdadeiros protagonistas, intérpretes e caricaturas de nossos pensamentos, de nossos sentimentos, de nossas reações; animais que falam e agem como homens ou, então, que os julgam e criticam.

Neste sentido, veremos que a narrativa caracteriza-se em um texto fabular não só por conter animais que se comportam como nós, mas que, nas suas ações nos julgam e criticam”, como afirmou a autora.

Massaud Moisés (1974, p. 226) caracteriza a fábula como uma narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos. Esse conceito nos permite afirmar que *O casamento do sapo* conserva o elemento moralizante ou pedagogizante, referido por Massaud Moisés, como veremos no final do comentário analítico da narrativa.

Jesualdo Sosa (1978) também define a fábula pelo caráter pedagógico que ela encerra. Segundo o autor, a fábula tem por fim conter uma instrução, um princípio geral – habitualmente moral – em forma sintética, que se desprende com naturalidade da narração simbólica, ou se faz intencionalmente desprender dela (p. 144).

Iniciaremos o comentário dos fragmentos com *O casamento do Sapo* (gosto com desgosto), breve narrativa que mostra os preparativos de uma festa no brejo.

Em uma das primeiras estrofes do cordel podemos perceber a inventividade do autor em criar os nomes designativos da região onde se pode encontrar o “chalé” do “sapo velho caldeireiro”. É interessante notar que a descrição do lugar e os nomes criados podem levar a uma analogia com a condição das personagens e com o fim da história, no qual há o fracasso da festa:

Na cidade da Caipora
Perto de Tábua Lascada,
Município de Rabugem,
Freguesia de São Nada,
Rua de Não Sei se Há,
Esquina da Sorte Minguada.

A caracterização do lugar onde vivem os sapos, realizada nos seis versos da primeira estrofe, situa a narrativa num espaço mítico, fantástico, definido pelo aspecto da

dificuldade do acesso e da negatividade inerente ao lugar: “Freguesia de São Nada/Rua de Não Sei se Há/ Esquina da Sorte Minguada”. Cada um dos seis versos fornece uma coordenada, um elemento do “endereço” dos sapos. O primeiro elemento fornecido é o nome da cidade: “cidade da Caipora”, o que faz referência direta à famosa personagem do folclore nacional⁷. O segundo verso “Perto de Tábua lascada”, fornece uma espécie de ponto de referência para que se possa achar com mais precisão o local descrito. Do terceiro verso em diante, a estrofe apresenta uma gradação de elementos de compõem os endereços em geral: ficamos conhecendo o município, depois a freguesia, em seguida o nome da rua e, por fim, o nome da esquina. A família parece destacar-se pela caracterização do lugar onde mora. Essa preocupação em determinar com exatidão o endereço, embora este pareça de difícil acesso, confere, logo de início, humor à narrativa.

Logo após toda a descrição do endereço dos sapos, ficamos conhecendo a primeira das duas famílias de sapos que compõem a narrativa. Vejamos a caracterização das personagens:

Morava nesse chalé
Um sapo velho caldeireiro
Tinha uma grande família,
Um filho ainda solteiro
O velho era arrumado
E o filho tinha dinheiro.

A família é apresentada a partir do chefe de família, “um sapo velho caldeireiro” que “era arrumado” e possuía uma “grande família”, da qual ficamos conhecendo dois filhos: um filho “ainda solteiro”, sendo provavelmente um rapaz, visto sua condição “tinha dinheiro” e uma filha caçula. Das descrições do pai e do filho, ficamos sabendo de qualidades que os tornam “atraentes”, socialmente falando, pelo fato de o pai ter boa aparência e do filho ser solteiro e possuir dinheiro, duas características que costumam atrair pretendentes ao casamento. Dessa forma, podemos trazer, nesse momento, o conceito de sátira, definido por Massaud Moisés (1974) como uma “modalidade literária ou tom narrativo” que “consiste na crítica das instituições ou pessoas, na censura dos males da sociedade ou dos

⁷ Vide CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

indivíduos.” (MOISÉS, 1974, p. 469-470). Voltando à estrofe, percebemos que mais que uma qualificação de pai e filho, o autor introduz, através da descrição das personagens, o tom satírico que percorrerá toda a narrativa.

Vejamos como a filha caçula do sapo “caldeireiro” é apresentada:

A filha caçula dele,
Sapa também arrumada,
Filha daquele lugar,
Por todo mundo estimada
Por amar muito a seu pai,
Não estava ainda casada.

A sapinha é descrita de forma positiva pelo fato de ter boa aparência, visto ser “também arrumada”, e além disso possuir uma qualidade: o altruísmo, já que, por amor ao pai, ainda não havia casado.

A segunda família apresentada na narrativa é a do “visconde Cururu”. Assim como a outra, esta também pode ser encontrada pela localização detalhada de seu endereço. O endereço descrito guarda elementos que fazem referência à natureza de seus moradores: “Vila Nojenta” e “Travessa do Alagadiço”. Veja-se que os elementos citados são imediatamente associados ao habitat natural onde os sapos geralmente vivem.

O visconde Cururu
Barão de Cuia Quebrada,
Morava em Vila Nojenta
Rua da Esfarrapada
Travessa do Alagadiço
Na casa número nada.

O visconde tinha um filho,
Um rapaz também solteiro
Não era lá desses ricos
Mas também tinha dinheiro,
Engraçou-se da sapinha
A filha do caldeireiro.

Da mesma forma que o outro sapo, este nobre pai de família tinha um filho solteiro que havia se engraçado da filha do “sapo velho caldeireiro”.

A partir da sétima estrofe do cordel, as ações se voltam para o empenho das famílias em unir os jovens enamorados em matrimônio. Apesar de ambos serem muito tímidos e não comentarem nada, a percepção da “Viscondessa Dona Jia” a leva a conhecer que seu filho estava apaixonado.

Situação que faz com que ela, enquanto mãe, interceda por seu filho junto ao chefe da família para que autorize a cerimônia.

A viscondessa Dona Jia
Conheceu que o filho amava
A sapinha caldeireira
Com vergonha não falava
Respeitava muito ao pai
Por isso nada tratava.

Disse a Jia ao Cururu:
— Seu filho quer se casar,
Mas tem-lhe muito respeito
Acanhou-se em lhe falar,
Venho consultar você
Acha bom se ela aceitar?

— Acho! Respondeu o sapo,
A sapa é bem arranjada,
Filha de um homem distinto
Um belíssimo camarada,
Ela e o pai aceitando,
Se faz, eu não digo nada.

O visconde Cururu,
Deu parte ao caldeireiro,
Esse com gosto aceitou
Quase recusa primeiro,
Mas depois se resolveu
Contrataram pra janeiro.

É notável a importância que a autorização paterna assume no contexto da narrativa. Assim como o primeiro verso do cordel anuncia, a história se dá no “tempo do carrancismo”, quando, como as pessoas mais velhas costumam dizer, imperava a ordem, a honra e o poder do pai de família. Quem dá a palavra final são os dois sapos-pai. Essa atitude das personagens conserva o costume de os pais tratarem do casamento dos filhos conforme suas conveniências e interesses, muito comum antigamente.

Disse o sapo caldeireiro:
— É preciso eu preparar
Um vestido muito fino
Para a filha se casar
Eu quero dar um banquete
Para ninguém censurar.

Comprou vestido de seda,
Espartilho e capela,
Guarda-sol, luvas, sapatos,
Tudo que agradasse a ela,
E disse-lhe que convidasse
Todas as amigas dela.

Nos trechos acima, percebe-se o apuro de detalhes durante os preparativos para o

casamento da “sapinha”. A preocupação com a aparência é evidente da parte do “sapo caldeireiro”, pois a vontade dele é a de que o vestido seja “muito fino” e que a festa seja um “banquete”. Em festas de casamento, geralmente são estes dois itens: o vestido da noiva e o “banquete” que mais chamam a atenção e mais satisfazem os convidados, já que, ocorrendo o contrário, quase sempre as pessoas saem da comemoração falando mal dos anfitriões. Observe-se também a riqueza de detalhes com que a vestimenta da noiva é descrita. A partir dessa descrição, pode-se concluir que o pai, além de preocupar-se em ostentar sua condição econômica, esmera-se em agradar a filha, pois, como já foi comentado, a “sapinha” era benquista por todos e muito apegada ao pai. Buscamos em Propp (1992), a seguinte reflexão a respeito do riso causado a partir de uma veste inusitada:

um vestuário insólito suscita o riso não pelo fato de ser insólito, mas porque esse insólito revela uma falta de correspondência com as noções inconscientes sobre a vulnerabilidade que esse vestuário expressa. (p. 64)

Note-se que o casamento, desde a preparação, até a descrição dos ritos, segue os moldes tradicionais. A família do noivo dirige-se para a moradia do pai da noiva, onde se dá a cerimônia.

Reuniram-se as famílias,
E deram logo andamento,
Saiu de Vila Nojenta
Um grande acompanhamento,
Sapos de todas as classes
Que vinham ao casamento.

Um momento de destaque e de grande inventividade no cordel é a descrição das vestimentas do visconde e de seu filho durante a cerimônia. Essa caracterização revela que a família do noivo também estava preocupada com a aparência:

O visconde Cururu,
Metido em um casacão,
O noivo todo de preto
Trazia um bom correntão,
Um pince-nez de cristal
Em cada dedo um anelão.

Pela descrição dos trajés, ricos em adornos, percebe-se a importância do evento dentro da narrativa, além do esmero dos pais dos noivos em vesti-los da forma mais “fina” e elegante possível, de modo que os convidados não tivessem o que censurar na festa.

A grandeza do evento é confirmada pela quantidade de convidados que as famílias conseguem reunir e pela animação com que os convidados tocam e cantam durante o banquete:

Reuniram-se as famílias,
E deram logo andamento,
Saiu de Vila Nojenta
Um grande acompanhamento,
Sapos de todas as classes
Que vinham ao casamento.

Deram começo ao banquete,
O caldeireiro tocava,
O Sapo Boi era o noivo,
Junto da noiva berrava,
O visconde Cururu
Um violão afinava.

Estava o cunhado do noivo,
Tocando em um rabecão,
O Sapo Sunga-Nenem,
Discorria em um violão
O Cururu no piano,
A Jia no botijão.

Ao final do cordel, para infelicidade dos noivos, vemos que tanta preocupação com os preparativos da festa terminou sendo em vão, visto que a cerimônia não chegou a se realizar:

A mulher do caldeireiro
Ajudando a vestir a filha,
Dona Jia e outras damas
Estavam dançando quadrilha,
O Caldeireiro gritava:
— A festa brilha ou não brilha?

E já que para a história ter graça, é preciso haver um rebuliço dos grandes, eis que quando tudo está pronto para o início do casamento, chegam três cobras de campo para acabarem, ou melhor, “iniciarem” a festa:

Já o altar estava armado,
Estava a noiva se aprontando,
Os copeiros pondo a mesa,
Perus e porcos se assando,
Quando de súbito viram,
Três cobras virem chegando.

Dessas três recém-chegadas,
Foi um Jararacossu
Dirigiu-se ao gabinete
Do visconde Cururu,
Olhem o desgosto no gosto!
Quem quis mais comer peru?

Destaquemos o quarto verso da primeira estrofe acima: “Perus e porcos se assando”. Veja-se o elemento inusitado presente neste verso, pois trata-se de sapos que se alimentam de outros animais maiores. A desconstrução em relação ao tipo de alimento consumido, geralmente insetos ou pequenos animaizinhos, no caso dos sapos, confere humor ao trecho. Segundo Moisés (1974), antes de tudo a comédia procura aproximar-se da vida real, de modo a detectar-lhe certos aspectos, precisamente os que provocam o riso. Na rotina da vida diária, o riso desponta sempre que algo de inesperado ocorra, quebrando as nossas expectativas consagradas. Por exemplo, uma pessoa que, escorregando e caindo, desfaz por momentos a normalidade da postura, da vestimenta, etc. O riso deflagra em razão da incongruência ou da ruptura, ainda que breve, das regras estabelecidas pelo uso.

A comédia explora justamente esses instantes, em que o imprevisto da ação gera o ridículo ou a surpresa espontânea. De fato, a comédia registra e desenvolve as ações humanas em que a lógica é momentaneamente desobedecida: a desordem que leva ao riso fere a inteligência, não a sensibilidade (...) À primeira vista, o ridículo não pressupõe intenção moralizante por parte do comediógrafo, e, por isso, nenhuma idéia de valor: a comédia parece mover-se no reino do gratuito (p. 92).

Dessa forma, o riso, na narrativa, surge a partir da situação inesperada ante a visão de sapos baqueteando-se com “perus e porcos se assando”. A representação do comportamento humano é satirizada através da caracterização do comportamento dos sapos no decorrer da história.

Sapos constituem uma espécie animal cuja aparência geralmente é associada ao grotesco. Muitas pessoas consideram-nos seres asquerosos, no entanto, na narrativa, essa imagem é desconstruída, visto que os sapos são caracterizados com aparência bem cuidada, “arrumada”. Suas vestes são muito ricas e elegantes e a festa não fica devendo nada em termos de organização, satisfação dos convidados e animação. Em si mesmos, os sapos não são animais considerados engraçados, no entanto, dêem-lhes atitudes e vestes humanas, que o riso surge da cena.

Em *Comicidade e riso* (1992), Vladímir Propp discorre, em um capítulo intitulado “O homem com aparência de animal”, sobre os casos em que o riso surge da associação da forma ou do caráter humano com alguma característica de determinados animais:

É fácil notar que a aproximação do homem com animais, ou a comparação entre eles, nem sempre suscita o riso, mas apenas em determinadas situações. Há animais cuja aparência, ou aspecto exterior, fazem-nos lembrar certas qualidades negativas dos homens (PROPP, 1992, p. 66).

Segundo o autor, “a comparação com animais é cômica apenas quando serve para desvendar um defeito qualquer”. (PROPP, 1992, p. 67) Assim sendo, a satirização do homem através de um animal como o sapo, na narrativa, conduz a um olhar crítico sobre algo de asqueroso e torpe que pode se revelar nas atitudes dos seres humanos. Um exemplo bastante pertinente para concretizar essa associação é o modo como os pais conduzem os preparativos do casamento, preocupando-se em ostentar as melhores vestes e oferecer o banquete mais farto. Enfim, o objetivo era a realização de uma grande festa, sem se preocupar se ela atrairia, pelo movimento, algum inimigo predador, como as três cobras que surgem no final da narrativa.

Outra passagem do mesmo autor, com relação à presença do “cômico na natureza”:

Diferentemente dos objetos e dos fenômenos de natureza inorgânica e vegetal, o animal pode ser ridículo. Tchernichévski explica isso com o fato de que os animais podem ser parecidos com os homens. “Nós rimos dos animais”, diz ele, “por que eles nos lembram os homens e seus movimentos” (p. 38).

Voltando à narrativa, observamos que da confusão só sobram o noivo, a noiva e um dos convidados. Desta estrofe, assim como da seguinte, pode-se depreender o tom moralizante da narrativa:

A noiva pôde evadir-se
O noivo também fugiu,
Dos convidados só um
Com vida se escapuliu,
A mãe do noivo danou-se
Nem o noivo mais a viu.

Essas últimas estrofes do cordel revelam a moral contida na história. Podemos associá-la ao ataque das cobras que acabam com a festa de casamento, de forma que as

intrusas chegam para colocar um ponto final na alegria da festa. O fato de as cobras devorarem a maioria dos convidados permite que se leia essa atitude como uma forma de ensinamento e demonstração real de poder, nesse caso, do mais forte (as cobras) e não do que possui condições materiais (os sapos).

Entretanto, nosso objetivo não é ressaltar a moral contida no cordel, mas a inventividade das situações do enredo. Nesse sentido, a originalidade das imagens utilizadas nesta última estrofe, em que o poeta elenca situações que, segundo ele, ocasionariam confusão, é marcante.

Festa de sapo em barreiro,
Bicho de ruma em vasculho,
Herança de filhos pobres,
Milho em lugar de gorgulho,
É como coco de negro,
Vem se acabar em barulho...

Observa-se que cada um dos versos traz uma expressão popular. Geralmente ditas em momentos que se quer definir uma situação de confusão, essas expressões, juntas, dão a medida do tamanho da desordem ocorrida no final do cordel. Esse tipo de estrofe é bastante recorrente nos folhetos que narram histórias de animais cujo enredo envolve o humor. Nessas narrativas, quase sempre o envolvimento das personagens “vem se acabar em barulho”.

Casos e questões bem humorados ocorridos no “tempo em que os bichos falavam” são bastante recorrentes nos folhetos de Leandro Gomes. Como vimos, Gosto com desgosto (o casamento do sapo), conta a história de duas famílias nobres de sapos que preparam um banquete para comemorar o casamento dos filhos. Entretanto, como diz o ditado popular, “depois do gosto vem o desgosto”, as três cobras de campo invadem a festa e acabam com a alegria dos pais dos noivos.

Durante a análise, procuramos comentar, além da crítica ao poder, colocada no folheto de maneira sutil e bem humorada, nas figuras do “Visconde Cururu”, do “Major Caldeireiro” e da “Viscondessa Dona Jia” que são engolidos pelas serpentes (suas predadoras naturais na cadeia alimentar), o aspecto do riso, revelado através da

caracterização bastante inusitadas de sapos, que moram no barreiro, mas vestem-se com elegância e comportam-se como gente. Além do mais, os sapos conservam, durante o enredo, o mesmo gosto pelo poder e pela autoridade tão comuns entre os humanos.

Outro dado que contribui para a leitura da narrativa a partir da sátira, é a presença da famosa moral ao final da história. Além do caráter cômico que percorre a narrativa do início ao desfecho trágico, Leandro Gomes revela, em mais este cordel, sua interessante veia satírica, que torna suas narrativas sempre atuais, mesmo tendo passado quase um século desde o início de suas publicações.

CAPÍTULO II

LITERATURA E ENSINO

2.1 Estética da recepção e ensino de literatura

A estética da recepção, objeto da famosa conferência conhecida como *Provocação*, proferida por Hans Robert Jauss no início do ano acadêmico de 1967, na Universidade de Constança, surgiu num contexto de “recusa vigorosa dos métodos de ensino da história da literatura, considerados tradicionais e, por isso, desinteressantes” (ZILBERMAN, 1989, p. 9). Apesar de passadas três décadas desde a conferência, as discussões sobre a renovação das metodologias de ensino de literatura continuam bastantes atuais. O diferencial da teoria estética é a mudança de foco do texto, visto como uma estrutura “auto-suficiente” e “imutável”, para o leitor, denominado por Jauss de “Terceiro Estado”, que é “condição de vitalidade da literatura enquanto instituição social” e “principal elo do processo literário” (ZILBERMAN, 1989, p. 11-12).

A importância da estética da recepção para a nossa pesquisa encontra-se na elucidação das implicações inerentes ao momento de encontro do leitor com o texto literário, objeto de nosso estudo. Como afirma Zilberman (1989, p. 6), a reflexão trazida pela estética da recepção em relação ao leitor, à experiência estética e às possibilidades de interpretação pode contribuir com o estudioso, em nosso caso, o professor, “alargando o alcance de suas investigações”.

Segundo Compagnon (2001, p. 148), “a análise da recepção visa ao efeito produzido no leitor, individual ou coletivo, e sua resposta”. Em seu estudo, são contempladas duas correntes dessa teoria. A primeira, que estuda a fenomenologia do ato individual de leitura, foi inicialmente inaugurada por Roman Ingarden, e desenvolvida posteriormente por seu sucessor Wolfgang Iser. A segunda corrente, que tem Jauss por seu principal representante, estuda a hermenêutica da resposta pública ao texto.

Zilbermann (1989), ao retomar a conferência sobre a história da literatura como provocação à teoria literária proferida por Jauss, sugere que, na abordagem dos fatos artísticos, “o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção” (p. 49). A autora observa que Jauss baseia seu conceito de leitor em duas categorias:

a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (p. 49)

Em texto posterior ao da conferência, denominado *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*, Hans R. Jauss (1979, p. 79) reflete sobre o lugar do prazer na leitura literária e afirma que a práxis estética manifesta-se historicamente nas três funções básicas, simultâneas e complementares apresentadas já no título do texto.

O primeiro dos três planos, a *poiesis*, é definida por Jauss como “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos” (p. 79), é a capacidade produtiva, a “consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra” (p. 81). Corresponde, segundo Zilberman (1989, p. 55), “ao prazer de se sentir co-autor da obra”. A *poiesis* seria, portanto, relativa à “função comunicacional da arte” (ZILBERMAN, 1989, p. 55)

A *aisthesis*, mais ligada à visão de mundo, é definida como “o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo”, traduzindo-se como a capacidade receptiva, isto é, a “consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna” (JAUSS, 1979, p. 81). Para Zilberman (1989, p. 55), esse segundo plano relaciona-se mais de perto à experiência estética, pois diz respeito “ao efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante”. Segundo Zilberman (1989, p. 56), assim como a *poiesis*, a *aisthesis* também “justifica a orientação da arte contemporânea”.

A *katharsis*, enquanto capacidade comunicativa, seria “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto

à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique”. (JAUSS, 1979, p. 80). Sua função, segundo Jauss (1979, p. 81), seria “libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar”. Zilberman (1989, p. 57), retoma a *Pequena apologia da experiência estética* ressaltando o posterior alargamento do conceito apresentado na apologia. Segundo a autora, o conceito de *katharsis* passa a coincidir com “o prazer afetivo resultante da recepção de uma obra verbal”. Esse prazer afetivo motivaria, segundo Jauss (apud ZILBERMAN, 1989, p. 57), ao mesmo tempo uma transformação das convicções do recebedor da obra e a “liberação de sua mente”. Zilberman (1989, p. 57) ainda enfatiza a capacidade de mobilização que a *katharsis* proporciona: “o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação”. Dessa forma, segundo a autora, essa característica mobilizadora “acentua a função comunicativa da arte verbal”, que dependeria do processo de identificação vivido pelo recebedor da obra.

2.2 Teoria do efeito de leitura e o ensino de literatura

Como o objeto principal de nossa pesquisa é analisar não só a forma como ocorre a recepção das sextilhas e dos folhetos, mas também o efeito causado pela leitura de narrativas populares em sala de aula, faz-se necessário, neste tópico, trazer as contribuições teóricas de Wolfgang Iser (JAUSS, 1979) a respeito desse elemento implicado no ato da recepção estética de uma obra.

Segundo Jauss (1979, p. 46), “a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i. e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. No mesmo trabalho, o autor afirma que Iser, em *O ato de ler* (1976), “coloca ao lado da teoria da recepção uma teoria do efeito estético, que conduz, a partir dos

processos de transformação, à constituição do sentido pelo leitor e que descreve a ficção como uma estrutura de comunicação”.

Iser (JAUSS, 1979), ao descrever como ocorre a interação entre texto e leitor, define um conceito importante em sua teoria: os vazios que surgem dessa interação e que “originam a comunicação no processo da leitura” (p. 88). Esses vazios, segundo o autor, constituem uma assimetria fundamental nesse processo. Para que se restabeleça um equilíbrio, é preciso que o leitor preencha esses vazios presentes nos textos com “representações projetivas” (p. 88). Entretanto, os vazios do texto também mobilizam representações projetivas, dessa forma, a interação texto-leitor só obtém êxito através de uma mudança de atitude do leitor. Em outras palavras, o leitor, ao deparar-se com o texto, começa a interagir com este por intermédio de suas próprias projeções, o que muitas vezes, leva a um enfrentamento e a uma atitude de negação perante o texto. Mas, se ao mudar de atitude, o leitor decide “entrar no jogo” do texto, passa a haver uma contribuição entre os sujeitos da comunicação e o leitor começa a seguir “as condições postas pelo texto” (p. 91). [esse comentário será aprofundado posteriormente]

Iser sugere que “o texto possui uma estrutura de apelo” e que por causa desta estrutura “o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (ZILBERMAN, 1989, p. 15)

Jouve, por sua vez, em seu livro *A leitura* (2002), retomando conceitos da Estética da recepção, define a leitura como um sistema composto por vários processos. Dentre eles, o autor afirma que ler é também um processo afetivo que, por suscitar emoções no leitor, aciona suas capacidades reflexivas. Essas emoções estão presentes “na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (p. 19). Assim, o leitor identifica-se, segundo o autor, com as personagens de romances pelo fato de provocarem em nós “admiração, piedade, riso ou simpatia” (p. 19). Essas observações de Jouve (2002) tornam-se importantes em nossa pesquisa, pois nos ajudam a compreender melhor a recepção das sextilhas e folhetos pelos alunos durante o experimento. Isso porque, os textos populares trabalhados constituem-se em narrativas, embora estejam escritas em verso, e por isso,

provocam no leitor as mesmas reações de admiração ou riso citadas pelo autor.

Em outro ponto de seu texto, Jouve (2002) tece algumas considerações sobre a teoria do efeito de Wolfgang Iser, que contribui para o entendimento do modo como o texto age sobre o leitor particular. Segundo Jouve (2002), a recepção individual de um texto está ligada ao fato de que “o efeito da leitura no sujeito precede e condiciona seu efeito sobre a sociedade” (p. 126). O mesmo autor ainda afirma que, segundo a teoria de Iser, “o leitor é o pressuposto do texto (p. 14). Assim sendo, há um movimento duplo entre a obra e o leitor. Se por um lado, a obra cabe organizar e dirigir a leitura, por outro, ao indivíduo cabe reagir “no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto” (p. 14).

Paulino (2005), refletindo sobre a necessidade de se estabelecer esteticamente o papel do leitor do texto literário, baseada no modelo de interação entre leitor e texto proposto por Iser, enfatiza a importância deste modelo, pois permite que o leitor participe “da arte do texto” e o compreenda “como um processo estético de interlocução”(p. 60). Visto dessa forma, o processo interlocutivo da leitura revela sua importância. Ao professor, enquanto mediador entre o leitor em formação e a obra, cabe conhecer a fundo como se dá esse processo interativo e, assim, poder fazer com que esse encontro se dê da maneira mais colaborativa e enriquecedora possível em relação aos sentidos construídos na leitura.

2.3 Considerações sobre o ensino da literatura

Atualmente, as discussões no campo teórico da leitura, baseadas nas teorias da recepção estética, mudaram o foco de sua observação para o leitor, analisando o “papel cooperativo” deste no processo de interação com o texto (COLOMER, 2007, p. 26). Essa renovação no modo de ver a leitura vem sendo incorporada também pelos documentos oficiais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN de 1ª a 4ª séries - Brasil, 1997, p. 42), fala-se sobre a importância da interação do leitor aprendiz com diferentes textos:

Para aprender a ler [...] é preciso interagir com a diversidade de textos escritos,

testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

O documento também enumera algumas condições necessárias para a prática da leitura, as quais não se limitam à disponibilidade de recursos materiais, mas se atêm ao uso dos livros e materiais impressos, sendo este o fator preponderante no desenvolvimento do gosto pela leitura. Algumas dessas condições seriam: a disposição de uma biblioteca na escola, com um acervo de livros e materiais de leitura para os ciclos iniciais assim como de momentos de leitura livre nos quais o professor também participe; o planejamento de atividades de leitura com o mesmo afincamento com que se planejam as demais; a permissão aos alunos em relação à escolha de suas leituras; a garantia de que estes não sejam interrompidos em sua leitura com perguntas descabidas; a garantia de empréstimo de livros por parte da escola; a opção pela variedade de títulos na possibilidade de escolha de obras para a escola; e a garantia de uma política de formação de leitores na escola em que todos possam opinar para desenvolver a prática de leitura em toda a escola.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 44--45) ainda trazem orientações no sentido de se trabalhar a leitura diariamente, apresentando, para tanto, algumas sugestões, tais como dar preferência à leitura individual e silenciosa, ler em voz alta (individualmente ou em grupo) quando a atividade assim o permitir e ler para os alunos. Entretanto, o documento alerta sobre alguns cuidados necessários durante a atividade de leitura: o aluno deve sempre ter a oportunidade de ler o texto silenciosamente, quantas vezes forem necessárias, antes de realizar uma leitura em voz alta – a qual deve fazer sentido dentro da atividade em questão; as diferentes interpretações para um mesmo texto devem ser negociadas com o grupo, devendo o professor interferir apenas no sentido de orientar a discussão; os objetivos de qualquer atividade devem ser sempre explicitados, sendo interessante que o professor situe a leitura para os alunos, oferecendo informações, levantando hipóteses, etc.; o professor precisa refletir com o aluno sobre diferentes procedimentos de leitura de acordo com diferentes objetivos – como ler para se divertir, ler para estudar, ler para revisar, etc.

No que se refere ao trabalho específico com a literatura popular, nos fundamentaremos nos trabalhos de Pinheiro e Lúcio (2001) – que trazem considerações acerca da literatura de cordel desde o seu surgimento, passando por questões estruturais, pelas temáticas recorrentes, finalizando com sugestões metodológicas de ensino – e Pinheiro (2007) – que versa sobre metodologia do ensino de poesia para alunos do Ensino Fundamental, inclusive oferecendo várias sugestões de trabalho com a poesia em sala de aula.

Além desses estudos, Pinheiro (2008a) destaca o que chama de “atitudes e procedimentos” tendo em vista o ensino da literatura popular. Nesse artigo, o autor reconhece que

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. [...] Outra questão importante: quando há presença da cultura popular no trabalho de algumas escolas [...], muitas vezes a concepção que se tem é de *resgate* de algo que já teria morrido. Este modo de ver, por mais bem intencionado que seja, não consegue vislumbrar toda a dinâmica da cultura popular, seu fazer e refazer-se cotidiano no seio de determinados grupos ou comunidades. Ou seja, esquece-se de que cultura popular é feita por gente de carne e osso, e que precisa ser reconhecida como tal. (p. 16)

Pinheiro (2008a) ainda critica o fato de a escola, em geral, não observar a existência de contadores tradicionais na própria comunidade, mantendo-se, dessa forma, desatenta ao fazer do povo. Quando muito, a escola se contenta com antologias organizadas por especialistas ou quando a mídia transforma determinada manifestação popular em moda.

A partir desse problema, o autor lança ao professor alguns questionamentos em relação à concepção de cultura adotada, ao valor conferido às manifestações culturais, ao tempo dedicado à leitura sobre o assunto, que tipo de ações podem ser empreendidas na tentativa de mudar as concepções/ preconceitos em relação à cultura popular (PINHEIRO, 2008a, p. 17).

Diante deste “quadro de ausências e de desconhecimento das diferentes manifestações da cultura popular na escola”, Pinheiro (2008a, p. 17) ressalta a importância

de o professor ir, aos poucos, descobrindo a diversidade de manifestações e expressões provenientes do povo. Ou seja, o autor ressalta a importância de o professor vivenciar a cultura popular e torná-la mais presente na vida dos alunos.

Ao tratar do contexto de formação do professor para o trabalho com a literatura de cordel, Pinheiro (2008a) traça considerações importantes sobre aspectos que o professor deve levar em conta antes de iniciar seu trabalho de leitura, como, por exemplo, a não-idealização da cultura popular e a necessidade de se estimular a leitura oral nas segunda e terceira fases do ensino fundamental.

Além dessas contribuições, buscamos os fundamentos apresentados no capítulo 2, referente aos Conhecimentos de Literatura, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, Brasil, 2006), documento elaborado pelo Ministério da Educação – MEC⁸.

Segundo o documento, a Literatura, enquanto discurso literário, garante o exercício da liberdade, conforme afirma Osakabe (2004 apud BRASIL, 2006, p. 49):

[A literatura] pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.

Além disso, a Literatura, enquanto arte, educa para a sensibilidade e possibilita a transcendência do simplesmente dado “mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite.” (p. 53). Entretanto, o papel que nos parece fundamental é o que permite a “humanização do homem coisificado” (p. 53) como defende Antonio Candido (1995, p. 249).

Para ele, a humanização é:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Nesse sentido, as OCM (BRASIL, 2006) defendem o letramento literário do aluno. Isso é, formar um leitor literário crítico que se aproprie do texto literário, tornando-o

8 Embora o documento tenha sido elaborado para o nível médio, as reflexões ali contidas têm um alcance pedagógico-metodológico que extrapolam o nível de ensino em questão, o que favorece retomá-lo em nossa pesquisa, mesmo esta sendo voltada para o ensino fundamental.

significativo, pois tem direito a isso. As *Orientações* definem “letramento literário” como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (p. 55). Por isso, é fundamental que o aluno vivencie o “prazer estético (...) compreendido como conhecimento, participação, fruição” (p. 55).

O documento propõe alguns passos para a realização de atividades de leitura literária que proporcionem fruição. O primeiro passo seria a “leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva” (p. 60) porque, dessa forma, a sensibilidade, pode funcionar como a via mais eficaz de aproximação do texto. O segundo passo seria a “releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia” (p. 60) através dos debates e das conversas sobre a leitura de cada aluno. Pois, segundo as *Orientações*,

É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. (p. 68)

O texto também ressalta a importância de levar os alunos a adquirirem um olhar mais crítico em relação ao texto literário. Segundo as *Orientações*, leitores críticos são aqueles que lêem o texto interessados em “como” ele narra, interessados no modo de enunciação presente nele. O leitor crítico, ao ler, exercita seu potencial reflexivo. Portanto, formar leitores críticos deve ser o objetivo de uma educação comprometida.

Em relação à leitura da poesia, considerada de maneira geral por alunos de todos os níveis de ensino, inclusive alunos dos cursos de Letras, de mais difícil compreensão que o texto em prosa, as OCEM reconhecem a dificuldade dos alunos de “lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambigüidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares”. (p. 74)

Essa dificuldade teria sido gerada, com o tempo, através de erros na formação escolar dos leitores para a poesia, como, por exemplo:

A não exploração das potencialidades da linguagem poética que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre idéias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva (p. 74).

O documento propõe, então, uma possível solução para essa má formação de leitores críticos na escola:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. (p. 74)

Os recursos acima citados ganham importância se pensarmos na metodologia utilizada em nossa experiência de pesquisa: a riqueza de sons, característica da leitura oral dos cordéis, costuma despertar interesse nas crianças.

2.4 Leitura literária e formação do leitor infantil

Em contraposição ao ensino de literatura fundamentado em leituras de antologias e manuais literários, mais recente têm surgido propostas como o “letramento literário” que busca desenvolver a competência literária dos alunos.

Rildo Cosson (2006) alerta para o fato de a literatura só se manter na grade curricular por força da tradição. Alguns argumentos contrários ao estabelecimento de um lugar para a literatura na escola atual alegam a “A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea” (p. 20). Buscando romper com o círculo da “reprodução” e da “permissividade” e em nome de uma leitura literária exercida “sem o abandono do prazer”, Cosson (2006) ressalta a importância da leitura efetiva dos textos:

é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos.(...) Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (p. 23)

Teresa Colomer, em *Andar entre livros* (2007), discute a leitura literária na escola de forma mais ampla que Cosson. A autora traça um percurso histórico de como evoluiu o ensino de literatura, passando por uma análise de como se dá a construção do leitor até a realização de propostas de como organizar atividades de leitura, inclusive levando-se em

conta as demais áreas do currículo.

Colomer (2007) parte da convicção de que “‘andar entre livros’ é a condição essencial da educação literária das novas gerações” (p. 197). A autora ainda defende que “incentivar a leitura e ensinar a ler são os dois eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura” (p. 198).

No sexto capítulo de seu livro, Teresa Colomer (2007), aborda um aspecto da leitura que interessa bastante à nossa pesquisa: trata-se de “ler com os outros”. Como os encontros promovidos por nós com a turma foram pautados na leitura oral, suas reflexões nos ajudam a analisar a experiência realizada, bem como a repensar nossa prática futura. A autora inicia o capítulo afirmando que a prática de compartilhar contos na infância “duplica a possibilidade de tornar-se um leitor”. A socialização de nossas experiências de leitura é associada pela autora à “permanência de hábitos de leitura” (p. 143).

Uma das justificativas de Colomer (2007) para a importância de se “compartilhar as obras com outras pessoas” é a possibilidade de o leitor “beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e o prazer de entender mais e melhor os livros” (p. 143). A outra justificativa apresentada diz respeito ao fato de o leitor poder sentir-se em uma “comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (p. 143).

2.5 Possibilidades de abordagem do cordel na sala de aula

Para promover o encontro entre os alunos e a literatura popular, utilizamos em nosso experimento atividades que tornam o momento da leitura mais prazeroso. Tratam-se de brincadeiras que se assemelham a pequenas encenações realizadas a partir da leitura oral e da apreciação das sextilhas e dos folhetos. Optamos por esse tipo de atividade pelo fato de exercitar a capacidade criadora da criança e de ser facilmente realizável em sala de aula, tornando-se uma atividade bastante enriquecedora para a formação do leitor mirim.

Como nos fundamentamos nos princípios do jogo dramático (daqui por diante JD) para a elaboração da brincadeira, trazemos a seguir, as contribuições teóricas de dois

autores que definem essa atividade.

Jean-Pierre Ryngaert (1981: 34) elenca em seu estudo sete definições de JD, das quais destacamos os seguintes trechos:

1. O jogo dramático não visa uma reprodução fiel da realidade (...)
2. O jogo dramático é uma atividade coletiva. O grupo é o lugar onde o indivíduo se elabora 'para si' e com os outros. (...)
3. O jogo dramático não está subordinado ao texto. Este é substituído pela palavra improvisada ou estabelecida a partir dum guião. (...)
4. (...) O vaivém entre o jogo e o pôr em questão o jogo por observadores activos é um dado essencial do trabalho.
5. O jogo dramático não reclama atores virtuosos, competentes em todas as técnicas de expressão. Destina-se a formar "jogadores", mais preocupados em dominar o seu discurso do que em criar a ilusão. (...)
6. O jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamados a novas funções. (...)
7. Os objetivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo "aqui e agora". Se este desaparece, o conceito do jogo desaparece também. Ora ele é um dos elementos indispensáveis à existência do jogo dramático propriamente dito.

Vimos que o autor defende o JD como uma "atividade coletiva". Portanto, um motivo que justifica a importância do JD é a transformação da sala de aula num espaço propício para o desenvolvimento da atividade que por sua vez ganha verdadeiro significado, pois é nessa interação da criança com seus pares, no grupo (sala de aula) que o trabalho com o texto poético pode gerar frutos bastante produtivos.

Outro motivo que faz com que o JD seja um instrumento didático acessível reside no fato de que para jogá-lo não é necessário que a criança tenha desenvoltura para se expressar dramaticamente. Basta que ela "domine seu discurso", ou seja, tenha apreendido o sentido do poema e se permita brincar e criar a partir do texto. Segundo Ryngaert (1981), Iouri Lotman afirma que o jogo constitui um dos meios mais importantes para o aprendizado "de tipos de comportamento" (p. 38). Dessa forma, a criança tem a possibilidade de vivenciar, ao jogar com as outras, diversos comportamentos e personalidades, o que a faz crescer como pessoa.

Um terceiro motivo é que para se jogar não se faz necessário montar cenários, nem confeccionar trajes ou adereços. O que torna a atividade ainda mais próxima do universo das brincadeiras infantis.

Peter Slade (1978), situa o jogo dramático como sendo “uma parte vital da vida do jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida”. O autor ainda afirma que “a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o *jogo*” (p. 17). Slade estabelece uma distinção entre *jogo projetado* e *jogo pessoal* da qual aproveitamos a segunda acepção, que trabalha com a idéia de movimento, por acreditarmos ser a mais dinâmica para ser realizada em sala de aula. O autor define o *jogo pessoal* como o “drama óbvio” no qual a pessoa inteira, ou o eu total é usado. Dele fazem parte o movimento, a caracterização, a dança e a oportunidade de ser coisas ou pessoas. Durante a atividade, “a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel” (p. 19).

Construída a definição de JD, apresentamos algumas sugestões baseadas em Pinheiro (2007, p. 49) de como realizar o JD a partir do trabalho com o texto poético em sala de aula. Segundo o autor, a atividade pode iniciar “a partir de estímulos como um apito, uma batida forte na mesa, grito, miado, etc.” Após produzir o estímulo, o professor deve pedir aos alunos para que fechem os olhos, ouçam o som com atenção e digam o que o barulho produzido lhes sugere. A partir dessa resposta, o professor faz novas perguntas, também sugestivas, que provoquem respostas criativas. Esse momento, de acordo anterior a realização do JD em si, finaliza quando houver um conjunto de respostas suficiente para a elaboração conjunta de uma história.

CAPÍTULO III

BRINCANDO DE LER A LITERATURA POPULAR

3.1 Antes da brincadeira...

Antes de darmos início à apresentação da experiência, achamos necessário esclarecer algumas questões metodológicas referentes ao nosso trabalho. Os caminhos da pesquisa foram trilhados a partir de alguns princípios da pesquisa-ação, uma vez que procuramos realizar uma intervenção com vistas a modificar uma dada situação de sala de aula, de forma participativa e colaborativa, aplicando uma metodologia diferenciada de trabalho com a literatura popular. A importância desta intervenção surgiu da troca de experiências realizada, na qual buscamos fomentar o trabalho da professora e a experiência de leitura literária dos alunos. A observância ao princípio do diálogo constitui-se elemento fundamental entre as partes numa pesquisa desse caráter.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos descritivo-interpretativos que visam observar a subjetividade, os interesses, as emoções e os valores dos sujeitos envolvidos, variáveis não-quantificáveis.

A pesquisa desenvolveu-se de acordo com as seguintes etapas: releitura e análise (crítica literária) dos cordéis selecionados; visita à escola com observação e anotação de informações referentes às condições estruturais e de uso das salas de aula e das demais dependências, bem como à existência ou não de sala(s) de leitura e/ou biblioteca; levantamento prévio da presença ou não de trabalhos antecedentes, realizados pela professora, com a literatura de cordel na turma alvo através da observação de algumas aulas; definição e preparação de estratégias de coleta de dados para serem utilizadas durante a realização da experiência; elaboração e aplicação de uma seqüência de atividades intercalada por entrevistas realizadas com a professora da turma, além de anotações referentes à observação da experiência em sala de aula; transcrição e definição de categorias de análise dos dados obtidos; seleção de dados para uma análise mais detida

das reações às leituras dos folhetos e sextilhas; análise e interpretação dos dados; reflexão crítica acerca do fenômeno observado e da metodologia utilizada; entrega de um relatório das atividades realizadas à professora e/ou à escola acompanhado de sugestões metodológicas que possam ser utilizadas pela professora em sua turma; divulgação dos resultados através de contribuição teórico-metodológica referente ao trabalho/ensino de literatura popular em sala de aula.

A coleta de dados foi realizada através de gravações áudio-visuais das aulas; da realização de entrevistas e da aplicação de questionários avaliativos com a professora da turma-alvo da pesquisa, depois das atividades de leitura; de anotações freqüentes em um diário de campo; e de transcrições de gravações do áudio das aulas. Fazem parte dos dados, igualmente, as atividades produzidas pelos alunos durante a experiência (ilustrações, fantoches e pequenos textos).

A turma é composta por vinte e três alunos (dez meninas e treze meninos) de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Padre Antonino, localizada no bairro de Bodocongó. O critério de seleção dos alunos para a pesquisa baseou-se numa faixa etária compreendida entre 9 e 11 anos, idade em que acreditamos que haja um interesse maior pelas narrativas que envolvam bichos em situações bem-humoradas e lúdicas, a julgar pela presença de narrativas dessa natureza em livros didáticos.

A professora efetiva leciona há vários anos nessa escola e participa, todos os anos, de cursos de formação pedagógica. Quando iniciamos a experiência, no mês de maio, a professora estava preparando a turma para a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro – Poetas da escola*, promovida pelo Ministério da Educação e prevista para acontecer em agosto de 2008. Após inscrever-se no projeto junto com outra colega da mesma escola, a professora da turma recebeu o *Caderno do professor – Orientação para a produção de textos*, contendo atividades de leitura e produção de poemas. Apesar de haver, nas paredes da sala de aula, vários cartazes com poemas de autores do cânone e de autoria dos alunos, não tivemos a oportunidade de presenciar uma aula da professora

dirigida para a Olimpíada de produção de poemas. Ademais, a descrição da metodologia da professora só serviria para compor um pequeno do seu trabalho em sala de aula, o que não faz parte dos objetivos definidos para a nossa pesquisa. Depois de acompanharmos duas aulas em que o livro didático foi utilizado e de folhearmos o caderno preparatório para a olimpíada, observamos que as atividades propostas tanto pela professora da turma, quanto pelo livro didático e pelo caderno de produção textual aproximam-se de uma metodologia tradicional de leitura e compreensão-interpretação de textos. Entretanto, apesar de nosso primeiro contato ter sido feito com a professora efetiva, quando retornamos à escola, após as férias de julho, encontramos outra professora que substituiria a primeira até o final do ano. Dessa forma, precisamos apresentar novamente nossa proposta de trabalho. Já no primeiro encontro com a nova professora, observamos que a mesma não seguia da mesma forma o trabalho iniciado pela professora efetiva. Até a sala em que estava ministrando suas aulas era outra, com uma organização diferente da seguida pela primeira professora.

Baseados nas contribuições de René Barbier (2004) em relação a possibilitar que “os atores (...) possam planejar, organizar e realizar eles mesmos suas mudanças de um modo consciente” (p. 77), ressaltamos a importância do acompanhamento participante por parte da professora durante toda a experiência. No momento anterior à experiência, foi apresentado um plano de trabalho para ser realizado com a participação da professora durante os encontros com as turmas e avaliado ao final dos mesmos. Dessa forma, ao término da experiência, a docente poderá sentir-se segura para, de posse da metodologia aplicada e dos resultados colhidos (materializados num relatório das atividades entregues a ela), repensar sua prática e adaptar e/ou recriar as atividades de acordo com suas necessidades e as da turma. A ação coletiva juntamente com a professora e a motivação desta em relação à pertinência e funcionalidade da metodologia constituem-se verdadeira possibilidade de continuidade do trabalho ao término da experiência. Garantindo o envolvimento da professora no prosseguimento das atividades, temos meio caminho para que a formação do gosto literário dos alunos possa ser sempre trabalhada de maneira atrativa e lúdica.

3.2 Metodologia da seqüência didática

A seqüência de atividades proposta por nós foi desenvolvida em dez encontros de aproximadamente 30 minutos cada. Foram dedicados quatro encontros para o trabalho de leitura de uma antologia de sextilhas populares; três para o trabalho com o cordel **Gosto com desgosto** e três para o cordel **A onça e o bode**.

Durante os encontros, a metodologia primou pela valorização do leitor, pela criação de situações que permitam o diálogo entre os sujeitos, a livre expressão dos alunos e o estabelecimento de relações entre as situações vivenciadas durante as atividades de leitura e a experiência de vida das crianças.

Feitas as considerações metodológicas a respeito da experiência, partimos para a apresentação dos encontros. Em paralelo à descrição das aulas, desenvolveremos nossas reflexões sobre os dados mais relevantes.

3.3 A vida dos bichos em versos

A primeira parte de nossa experiência foi realizada em quatro encontros de aproximadamente quarenta minutos cada e teve como objetivo observar a recepção e o efeito causado pela leitura de uma antologia sextilhas e setilhas populares que tivessem animais como personagens e os apresentassem de forma lúdica e bem humorada.

Para a realização dos primeiros quatro encontros de nossa experiência, confeccionamos um folheto: *A vida dos bichos em versos*, com quatro setilhas recolhidas do folheto *O namoro do minhoco e a minhoca*, de José Costa Leite e vinte sextilhas, do livro *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*, organizado por Hélder Pinheiro.

Inicialmente, quando procuramos a professora e propusemos a experiência em sua turma, optamos por apenas observar as aulas, o que ocorreu nos dias vinte e vinte e sete de maio de 2008. Tal estratégia nos auxiliou na adequação da metodologia escolhida para a realização das atividades.

Nos quatro encontros em que trabalhamos a antologia, estabelecemos o primeiro contato com a turma, visto que até então, só havíamos observado as aulas da professora regente. A partir de uma conversa informal com vistas a suscitar experiências de leitura ou escuta de narrativas, estrofes ou versos populares vivenciados pelos alunos, pudemos “sentir” melhor a turma. Acreditamos que essa conversa prévia contribuiu para a concretização dos momentos de leitura e releitura das sextilhas populares com a turma. De modo geral, esse primeiro contato foi marcado pela descontração durante as leituras e conversas e pelo jogo de repetição oral dos versos.

Primeiro encontro (10/06/2008)

Iniciamos o primeiro encontro, que teve duração de trinta e seis minutos, com a apresentação da experiência de leitura de sextilhas, na qual propusemos para a turma “brincar de ler”. Os alunos, por sua vez, logo reagiram dizendo:

Aluno 1^o: Ah! Isso não é brincadeira, não!

Aluno 2: Não é brincadeira, não!

Alunos: [risos]

Então provocamos, questionando: “Será que não pode ser uma brincadeira?”

Alunos: É não!

Aluna 3: Isso é aula!

Pesquisadora: “Será que é só aula?”

Aluna 3: Como é que a gente vai brincar de ler?

Aluno 4: Lendo!!

Observamos nessas respostas dos alunos o quanto as atividades de leitura em sala de aula estão relacionadas a uma noção de trabalho, de atividade não prazerosa. Ou seja, uma noção de que durante a aula não se pode ter prazer. Segundo Jauss (2002), desde a antiguidade, prazer e trabalho formam uma “velha oposição”. E, somente a medida em que “o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética.”

9 É importante destacar que a numeração dos alunos nas transcrições não os identifica individualmente, servindo apenas para ordenar as falas em cada bloco de diálogo. Assim sendo, o “Aluno 1” do primeiro bloco de transcrição não é necessariamente o “Aluno 1” de outros blocos, e assim por diante. Vale salientar que as gravações das aulas nem sempre permitiam a identificação exata dos autores das vozes.

(JAUSS, 2002, p. 95). Assim, entendemos que, a partir da realização de nossa experiência, os alunos puderam passar a ver que uma atividade de leitura pode, sim, tornar-se um momento lúdico e criativo em sala de aula.

Mudamos, então, o rumo do encontro questionando a turma sobre sua experiência de leitura. Perguntamos, primeiro, o que eles gostavam de ler. Eis algumas respostas:

Alunos: POESIA!
Aluno 1: poemas!
Aluno 2: poesia!
Aluno 3: gibi!
Aluna 4: clássico!
Aluno 5: tirinha!
Aluna 6: contos de fadas!
Aluno 1: fábulas!
Aluno 2: Turma da Mônica!
Aluna 3: Professora, a gente trabalha várias poesias, olha!

Como indica a observação da Aluna 3, de fato, a turma possui o hábito de ler poemas em sala de aula. As paredes da sala mostradas pela aluna continham cartazes com poemas copiados pela professora e pela turma, acompanhados de ilustrações. Essa produção era parte do Projeto “Poetas da escola”, organizado pelo MEC e no qual a professora estava inscrita para concorrer com os alunos na olimpíada de Língua Portuguesa¹⁰. Em relação à fala da Aluna 4, o termo “clássicos”, utilizado por ela, parece reproduzir a terminologia utilizada pela professora quando se referia às obras clássicas da literatura universal¹¹.

Os alunos lembraram os nomes de alguns poemas que haviam sido trabalhados com eles, entre eles, “O bicho”, de Manuel Bandeira, que encontrava-se copiado em uma cartolina e afixado na parede junto à porta.

Como o objetivo de nossa experiência é a leitura de poemas populares que tenham animais como personagens, perguntamos se os alunos gostavam de bichos. O resultado foi uma enxurrada de “eus”. Cada aluno queria falar sobre o seu bicho de estimação. A maioria dos meninos afirmou preferir o cachorro, enquanto as meninas deram respostas variadas: *hamster*, gato, cachorro, cavalo, papagaio, passarinho, tartaruga. A partir da participação

10 O objetivo dessa olimpíada era levar os alunos a produzir poemas.

11 Note-se a coleção “Literatura em minha casa”, distribuída nas escolas públicas, utiliza a nomenclatura “Clássico Universal” para designar narrativas como os contos de Charles Dickens, presentes em mais de um volume da coleção.

dos meninos, pudemos constatar quais bichos faziam parte do horizonte de expectativas da turma.

Em seguida, pedimos a atenção dos alunos para escutar uma estrofe lida por nós:

Admiro o João-de-Barro
por ser muito inteligente
é um bom mestre de obras
seu trabalho é competente
começa a casa e termina
sem precisar de servente.

Lemos mais uma vez a estrofe, a pedido de um dos alunos e conversamos sobre as impressões suscitadas pela leitura. Perguntamos primeiramente se eles haviam gostado do João-de-Barro. A resposta afirmativa foi unânime. Em seguida, quem conhecia um João-de-Barro e a maioria respondeu que era um pássaro. Depois, indagamos sobre o que ele fazia. E um aluno respondeu:

Aluno 2: ele faz uma casinha assim de barro!
Aluna 3: ela é redondinha a casinha dele!

Esses comentários parecem ter incentivado o restante da turma, pois logo todos estavam conversando sobre como é um João-de-Barro, onde mora. Então, um dos alunos exclamou:

Aluno 1: eu já vi a casa dele!

A análise desses comentários nos remete ao conceito de leitura como um processo afetivo que leva o leitor, através das emoções, a um “princípio de identificação” com o texto (JOUVE, 2002, p. 19). De fato, podemos afirmar que houve identificação dos alunos com o pássaro já que este parece fazer parte de suas experiências cognitivas. A utilização do adjetivo e do substantivo na forma diminutiva (“redondinha” e “casinha”) confirma o envolvimento afetivo da criança com o João-de-Barro e com os pássaros em geral.

A fim de proporcionar uma melhor visualização para os alunos, fomos para o quadro-negro e copiamos a estrofe do João-de-Barro. Depois, convidamos a turma para fazermos uma leitura em conjunto. Perguntamos se os alunos haviam gostado de ler o poema no quadro e eles reponderam afirmativamente. Em seguida, sondamos a fim de saber se alguém gostaria de ler novamente a estrofe. Um aluno ofereceu-se para fazer a

leitura, e, logo após terminar, os outros disseram que também gostariam de ler. As leituras, no geral, apresentaram pequenas dificuldades em relação à grafia/pronúncia de uma ou outra palavra. Em relação ao ritmo, a tendência da maioria era realizar a leitura num ritmo nem tão rápido, nem tão devagar, como se estivessem lendo um texto informativo. Outro aluno também quis fazer uma leitura da mesma estrofe, seguida pelo comentário de um coleguinha:

Aluno 2: tem rima, né tia?

Podemos notar, dessa observação feita pelo aluno, que a turma já conhecia a estrutura dos versos de um poema, devido o trabalho realizado anteriormente pela professora regente.

Um dos alunos disse:

Aluno 2: vou copiar!

Então, reforçamos dizendo que os alunos poderiam copiar a estrofe no caderno para que pudessem levá-la para casa. Alguns confirmaram que seguiriam nossa sugestão de fazerem leituras da estrofe para a família.

Por ocasião do término do segundo bimestre e das férias do meio do ano, só pudemos retomar os encontros um mês e cinco dias depois do primeiro. Entretanto, como se verá a seguir, a seqüência não foi prejudicada.

Segundo encontro (15/07/2008)

No segundo encontro, que teve duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos, encontramos algumas mudanças ao retornarmos à escola após as férias. Ficamos sabendo pela professora que nos recebeu, que ela substituiria a professora efetiva, de licença, até o fim do ano. A turma, por ocasião da mudança, estava assistindo aula na sala ao lado e até a arrumação das carteiras não seguia a mesma ordem mantida anteriormente pela professora efetiva, eram conservadas, agora, sempre em fileiras.

Nos apresentamos para a professora, contextualizamos a experiência e dissemos

que havíamos levado um folheto confeccionado por nós com uma antologia de estrofes populares. Esclarecemos, então, o nosso objetivo para aquele encontro: ler para e com os alunos uma seleção variada de estrofes (sextilhas e setilhas) que apresentassem a sericora, o papagaio, a galinha, o peru, a minhoca, a onça, entre outros bichos, e seus modos de vida, de uma forma poética e lúdica.

Com a permissão da professora, iniciamos o encontro questionando se os alunos lembravam o que havíamos feito antes das férias. A resposta de um dos alunos desencadeou a seguinte conversa:

Aluno 1: cordel

Alunos: [quase em coro] CORDEL

Pesquisadora: muito bem! A gente leu algumas estrofes, não foi? conversou um pouquinho, não foi? Vocês lembram...

Aluno 2: a gente lembra o cordel do João-de-Barro

Aluno 3: do sapateiro

Alunos: [risos]

Aluno 4: não era não, era do pedreiro...

Pesquisadora: alguém lembra algum versinho daqueles que nós lemos?

Aluno 2: a gente lembra

Aluno 1: eu sei... [o aluno começa a falar a estrofe] "Admiro o João-de-Barro por ser muito inteligente/comença a obra e termina sem precisar de servente".

Aluno 3: OBRA!

Aluno 1: começa a obra e termina sem precisar de servente

Aluno 4: não é um bom mestre de obra não?

Aluno 1: é...é um bom mestre de obra, seu trabalho é competente.

Pesquisadora: muito bem! Que bonito, [digo o nome do aluno]! Vocês lembraram também? Todo mundo gostou dessa estrofe?

Alunos: [em silêncio, alguns balançaram afirmativamente a cabeça]

Interpretamos o fato de algumas crianças terem lembrado dos versos da referida estrofe, mesmo tendo se passado mais de um mês sem haver encontros, como representativa de uma experiência que se constituiu de modo significativo para os meninos. A memorização dos versos revela o envolvimento e a apreciação por parte da turma.

Em seguida, dissemos aos alunos que tínhamos levado algumas das estrofes lidas no momento anterior (além de outras que também falavam sobre bichinhos) em um cordelzinho para serem lidas durante a aula. Mostramos e distribuímos os cordéis, orientando para que os folheassem.

Um dos alunos acha a estrofe do João-de-Barro, lida no momento anterior às férias, e a relê, talvez para lembrar os versos. Nós orientamos para que a turma continuasse folheando a antologia. Outros alunos folheavam e liam em voz baixa as estrofes, por isso

não pudemos identificar de imediato quais eram essas estrofes. Demos mais um tempo para a turma.

Para o trabalho com o texto poético, o passo inicial e fundamental é a leitura oral. É a partir de uma boa realização oral, atentando para as entonações, as pausas e o ritmo, que o envolvimento com a leitura acontece. Stanislavski (1988), referindo-se ao trabalho do ator, traz reflexões que podem ser úteis ao professor no trabalho com o texto literário em sala de aula. Para o teórico da interpretação teatral, o volume da palavra externada oralmente não tem tanta importância quanto a qualidade de sua acentuação. Stanislavski ainda menciona a entonação, que tem por característica conferir à palavra “várias nuances de sentimento: carinho, maldade, ironia, um toque de desdém, respeito, e assim por diante” (p. 04).

Ambas, acentuação e entonação, possuem a capacidade de fazer com que o ouvinte não apenas escute o dito, mas possa também envolver-se e sentir prazer. No caso de nossa experiência, realizada com crianças, o envolvimento torna-se mais significativo, pois colabora para a formação do leitor-ouvinte.

Silva (1988, p. 79), também ressalta a importância da leitura em voz alta pelo professor. Segundo o autor, a leitura oral é um incentivo ao gosto pela leitura, pois “ninguém resiste a uma história bem contada”. O autor defende ainda que, quando as crianças ouvem textos lidos em voz alta, elas “vão criando consciência dos aspectos da expressão escrita e, ao mesmo tempo, menor relutância para se auto-exprimirem” (p. 79). Silva também sugere que os professores podem solicitar a dramatização das histórias, “depois de várias sessões de leitura em voz alta” (p. 80).

O passo seguinte é incentivar os alunos a também praticarem a leitura oral dos poemas. Dessa forma, esse momento já pode constituir-se numa brincadeira. A etapa de leitura pode ainda ser desenvolvida de outra forma: antes da leitura integral de um poema ou de um cordel, pode-se selecionar algumas estrofes – por exemplo, as mais engraçadas – e ler em voz alta para os alunos. Esse método pode servir de motivação para essa leitura integral. Um outro procedimento introdutório que pode ser utilizado é incentivar os alunos a recitar poemas ou versos conhecidos por eles.

Após essa primeira etapa, passa-se ao momento de conversa sobre o poema lido. Pode-se questionar os alunos a respeito de quais bichos chamaram mais a atenção e por quê. Pode-se também discutir a temática e os conflitos vividos pelas personagens na narrativa.

Passados alguns minutos de leitura individual, iniciamos o seguinte diálogo com a turma:

Pesquisadora: olhem só aqui na primeira página, quem reconhece esses versinhos?

Alunos: EU, EU

Aluno 1: a gente já leu esses

Pesquisadora: já leram... e esse primeiro aqui, como é que fala?

Aluno 1: Admiro o João-de-Barro por ser tão inteligente/ começa a casa e termina sem precisar de servente.

Aluno 2: Admiro o João-de-Barro por ser tão inteligente, por ser muito inteligente/ é um bom mestre de obras... [lê a estrofe completa com a ajuda de mais duas colegas]

Aluno 4: a senhora até copiou esse versinho no quadro e a gente copiou no caderno!

Aluno 5: [lê uma estrofe baixinho]

Pesquisadora: qual é essa que você tá lendo?

Aluno 5: (envergonhada) O sabiá do sertão

Pesquisadora: também é lindo! Quer ler pra gente?

Aluno 5: (responde negativamente)

Diante da negativa, tomamos a iniciativa de reler para a turma a estrofe do João-de-Barro. Em seguida, convidamos os alunos a lerem junto conosco, entretanto, vamos orientando para que a leitura seja feita de forma a respeitar algumas pausas e a enfatizar algumas palavras.

Terminada a leitura, perguntamos se alguém havia se lembrado da estrofe sobre a *sericora*, também lida antes das férias.

Aluno 1: eu lembro!

Pesquisadora: o que foi que a gente fez com ela?

Aluno 1: a gente copiou do quadro

Pesquisadora: e depois?

Aluno 2: (tenta lembrar)

Aluno 3: a senhora fez umas perguntas...

Pesquisadora: será que a gente fez assim? [cantamos o primeiro verso da estrofe da *sericora*, no mesmo ritmo da aula anterior]

Aluno 3: CANTOU!

Pesquisadora: quem lembra de como a gente cantou?

Alunos: eu [entretanto, não cantam]

Pesquisadora: [cantamos o primeiro verso, acompanhadas pelos alunos que foram completando os versos aos poucos, acanhados, cantando baixinho]

Pesquisadora: muito bem! Agora quem quer escolher uma estrofe pra gente ler?

Aluna 4: o sabiá do sertão

Aluno 5: na página 4

Um dos alunos mais participativos, lê a estrofe que fala do *gavião*, de Sebastião Chicute.

Gavião é sagaz
é o mais aventureiro
passa voando por alto
canta e faz um paradeiro
a fim de pegar o pinto
na saída do chiqueiro.

Perguntamos se os alunos haviam gostado e por quê.

Aluna: eu gostei
[silêncio]

Reiniciamos o diálogo, questionando se achavam que era verdade ou mentira o que a estrofe retratava.

Alunos: verdade
Pesquisadora: porquê é verdade?
Aluno 1: porque come o pintinho
Aluno 2 [ao mesmo tempo]: os animais pequenos

Os comentários revelam, mais uma vez, o encontro afetivo e a comoção dos alunos com a situação dos bichinhos, como já observamos anteriormente. Parece haver uma espécie de solidariedade com o “pintinho” que tem a vida ameaçada pelo “gavião”.

Perguntamos quem gostaria de ler outra estrofe. Outro aluno, também bastante participativo, escolhe ler a estrofe do *sabiá do sertão*, de Biu Gomes.

O sabiá do sertão
Faz coisa que me comove:
Passa três meses cantando
E sem cantar passa nove
Como que se preparando
Pra só cantar quando chove.

Como o aluno havia feito uma leitura um pouco apressada, embora interessante do ponto de vista da entonação, repetimos a mesma estrofe marcando bem os substantivos e os verbos: “sertão”, “coisa”, “comove”, “Passa três meses cantando”, etc. Dois ou três alunos nos acompanham falando baixinho. Então, perguntamos quem gostaria de escolher outra estrofe. O mesmo aluno, empolgado, escolheu ler as duas estrofes do *namoro da minhoca com o minhoco*, presentes na página cinco do cordelzinho.

Alunos: (risos)
Pesquisadora: (digo que a estrofe é parte de uma história maior)

Aluno: o namoro do minhoco (risos)

Decidimos, diante da aceitação, fazer uma nova leitura da estrofe. Alguns alunos acompanham nossa leitura em voz mais baixa.

Pesquisadora: gostaram?
(silêncio)

Pesquisadora: já tinham pensado na vida alguma vez uma minhoca namorar com um minhoco?

Alunos: (risos)

Pesquisadora: e ainda mais o pai dela vir querer resolver a história com ciúme da filha?

Alunos: (risos)

Pesquisadora: igual o pai da gente tem ciúme da gente, o pai da minhoca também tem... tá vendo?

Alunos: (risos)

Podemos dizer que o riso pode ter sido provocado, nessa situação, pelos comentários que foram feitos a respeito do relacionamento pai/filha, reconhecido pelos alunos. Talvez, apenas perguntar aos alunos se gostaram ou não da leitura, não estimule muito a participação.

Retomo de forma resumida o assunto das leituras feitas até então.

Alunos: [falam junto conosco] a vida dos bichos

Pesquisadora: como é essa vida aqui desses bichos? O gavião faz o quê?

Aluno 1: pega os animais pequenos

Pesquisadora: e isso acontece na realidade, né?

Gabriel: (comentário inaudível)

Pesquisadora: e o João-de-Barro?

Alunos: a casa dele

Aluno 2: tá fazendo sua casa

Pesquisadora: tá fazendo a casa dele...

Alunos: [comentam alguma coisa sobre como o pássaro carrega o barro]

Aluno 2: ele carrega o barro de pouquinho em pouquinho...

Pesquisadora: vai levando de grãozinho em grãozinho, no bico

Alunos: (discutem se o pássaro carrega o barro no bico ou nas patas)

Uma aluna interrompe a conversa pedindo para ler a página seis do cordel.

Pesquisadora: na página 6? quer ler um? Qual?

Aluna: [com vergonha, fica calada]

Optamos por ler a estrofe do *papagaio*, acompanhada por alguns alunos.

Pesquisadora: isso aqui acontece de verdade?

Alunos: [em coro] acontece

Pesquisadora: fica imitando os donos

Aluno 1: o papagaio da minha tia ele fala, ele fica perto da caixa de doce dela, quando chega perto ele fica "tá roubando, tá roubando"

Aluno 2: professora, um dia desses minha mãe mandou eu pagar o perfume que ela tinha comprado a uma mulher e eu fui pagar e fiz Maria, o nome dela é Maria, Maria, aí o papagaio fez "tá não" (imitando a voz dum papagaio)

Aluno 3: minha tia tem um papagaio também

Pesquisadora: como é o papagaio dela?

Gabriel: ele fica na entrada, se a pessoa não falar com ele, ele belisca a pessoa
Aluno 4: lá perto da casa da minha vó tem um papagaio que ele canta o hino nacional
Pesquisadora: esse aí é inteligente, não é não?
Alunos: começam a falar uns para os outros dos papagaios que conhecem
Aluno 5: o da amiga da minha mãe canta só até a metade
Aluno 4: (pego a conversa começada) ele fica assobiando (assobia pra mostrar)

A conversa é interrompida por um aluno que pede para que a página oito seja lida.

Iniciamos a leitura da estrofe *Uma galinha pequena*; enquanto alguns alunos acompanham, mais escutando do que lendo.

Pesquisadora: o que tá acontecendo aqui?
Aluno 1: ele num tá conseguindo, tem que quebrar a casca do ovo
Pesquisadora: olha que momento tão bonitinho! O pintinho nascendo e a galinha vai ajudar...
Pesquisadora: (leio a outra estrofe da galinha que divide a borboleta quando leio o verso que fala que um pinto é pelado e outro peludo, alguns esboçam risos)
Pesquisadora: olha ela dando comidinha pros pintinhos...
Aluno 2: (fala alguma coisa da borboleta)
Aluno 3: página 3!
Pesquisadora: vamos lá na página 3!
Aluno 2: até que enfim!!
Pesquisadora: (leio a estrofe do peru, acompanhada em voz baixa por alguns alunos)
Pesquisadora: (termino de ler: “e o peru dava risada”, rindo)
Aluno 4: glu-glu
Pesquisadora: peru dá risada?
Alunos: [em coro] dá...
Pesquisadora: como ele dá risada?
Alunos: glu-glu-glu...
Aluno 1: pra tudo ele faz glu-glu-glu
Aluno 5: glu-glu-glu
Aluno 2: eu tinha um!
Pesquisadora: você tinha um? Que chique!

Motivada pela conversa, decidimos perguntar quem tinha bicho em casa.

Aluno 1: eu tenho três cachorros
Alunos: (começam a conversar entre si)
Pesquisadora: olha, quase todo mundo!
Aluno 1: lá em casa tem uma cachorra bem esperta, a gente começa a bagunçar a casa e mainha pega a chinela pra dar na gente e a cachorra corre atrás também

Desta vez perguntamos quais bichos os alunos tinham.

Aluno 1: uma cachorra e dois gatos
Alunos: (começam a falar dos bichos que tem, todos ao mesmo tempo. Só consigo recolher alguns)
Aluno 2: eu, uma marola
Aluno 3: professora, olha a conversa dele...
Pesquisadora: quem mais tem bicho aí? Qual bicho você tem?
Aluna 4: cachorro
Alunos: (continuam conversando animadamente entre si sobre seus bichos)
Aluno 5: eu tenho um pássaro: bem-ti-vi
Aluno 1: eu conheço a Esmeralda...
Pesquisadora: o que a Esmeralda faz?

Aluno 1: ela corre atrás da gente

Pesquisadora: e você (para outro aluno) tem que bicho?

Aluno 1: (continua falando sobre nomes de cachorros: Esmeralda, Romeu e Julieta)

Aluno 2: (repete os nomes, alto) Esmeralda, Romeu e Julieta (risos)

Pesquisadora: (converso com outras alunas mais caladas sobre os seus cachorros)

Alunos: (alguns meninos começam a fala que tem pitbull)

Aluno 3: eu tenho um pitbull e um poodle

Aluno 4: lá em casa tem galinha

Pesquisadora: tem muitas?

Aluno 4: com pintinho

Pesquisadora: olha que lindo (chamo a atenção da turma pra ouvir a história da galinha) na casa dela tem pintinho novo

Alunos: (começam a falar alto, ao mesmo tempo, o que cada um tem em casa)

Aluno 5: eu já vi uma com os ovinhos bem miudinhos

Aluno 1: professora, não tem umas que tem pintinho rosa, né?

Aluno 2: é que pinta!

Pesquisadora: as pessoas pintam...com uma tinta especial pra num matar!

Aluno 1: (com ar de riso) eu pensei que eles já nascessem cor-de-rosa (risos)

Aluno 2: professora, o pinto dela é campinense, é um preto e um vermelho!

Propomos, então, para que os alunos escolhessem um bicho para desenhar. Esclarecemos que poderia ser o bichinho que tivessem em casa, um que gostassem bastante, ou um que tivessem visto no cordelzinho. Diante da proposta, cada aluno começa a dizer o bicho que vai desenhar.

Aluno 3: um pitbull

Aluno 1: eu vou desenhar um peru

Pesquisadora: gente, presta atenção, a gente vai desenhar bem caprichado nesse papelzinho e, depois é que a gente cola na capinha!

Alunos: (continuam conversando sobre a atividade, o que vão desenhar, como vão fazer... e iniciam a atividade)

Começamos a distribuir pedacinhos de papel para que os desenhos fossem feitos a parte e depois colados nas capinhas dos cordéis.

Aluno 1: professora, pode?... vou desenhar um gatinho bem bonitinho!

Aluno 2: vou desenhar um boi!

Alguns alunos começam a mostrar seus desenhos, depois de iniciados. Percebemos que um aluno está copiando um desenho do livro didático e sugerimos para que ele não copiasse, mas tentasse usar sua imaginação, que poderia ficar mais bonito.

Aluno 1: vou fazer um hipopótamo

Aluna 2: vou fazer um poodle

Aluno 3: de grão em grão a galinha enche o papo

Aluno 4: a minhoca e o minhoco

Aluna 5: foi fazer a minhoca e o minhoco

Aluno 6: vou fazer um gato

Aluno 7: vou fazer um cavalo!

Aluno 8: ó o buraco da minhoca

Aluno 1: olha que lindo, professora

Aluno 6: ó meu gato como tá feio

Procuramos incentivar a aluna, dizendo que o desenho estava bonito. Os demais alunos continuavam trabalhando e conversando sobre os desenhos.

Aluno 1: o problema é o corpicho dele, ó Bia, meu corpicho!

Aluno 6: vou fazer as bolinhas do corpo dele

Nesse momento, começamos a conversar sobre a experiência com a professora. Esta, diante de um comentário de uma das alunas, disse que o desenho estava ótimo, afirmando logo em seguida, “esse povo é muito exigente”. Simultaneamente, um aluno aproximou-se e nos mostrou o tubarão que havia feito:

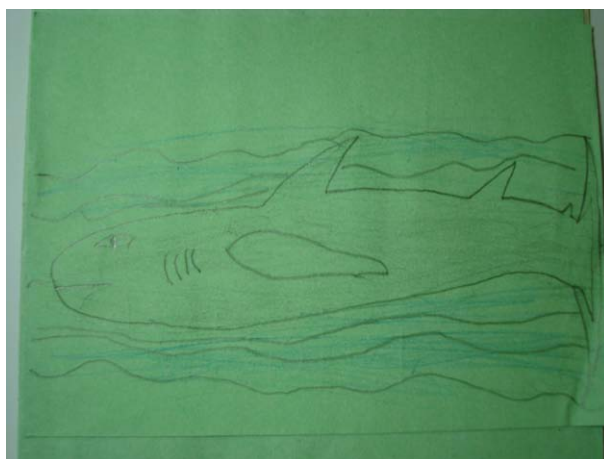


Ilustração 1: Tubarão desenhado por um dos alunos

Essa ilustração nos chamou a atenção pelo fato de representar um animal que não fazia parte da antologia de sextilhas. Enquanto as estrofes estavam repletas de pássaros e um ou outro animal como a onça e o tamanduá, a criança buscou uma outra referência¹². Talvez o tubarão seja um dos animais que ela ache bonito, ou dos que saiba desenhar.

Continuamos conversando com a professora sobre as atividades que seriam trabalhadas em outras aulas. Acrescentamos que, se ela quisesse, poderia participar, dar sugestões, pois a proposta era baseada na troca de experiências.

Perguntamos para os alunos se os trabalhos estavam dando certo e orientamos para que colocassem os nomes atrás das folhas. Em seguida, pedimos para que

¹² Ainda não tivemos oportunidade de conversar com esta criança e com as outras sobre as motivações que as levaram a escolher os bichos desenhados.

terminassem, já que o tempo estava esgotando.

Encerramos o encontro afirmando que aqueles que não haviam conseguido terminar, poderiam fazê-lo na aula seguinte.

Alguns desenhos produzidos durante o encontro são apresentados a seguir:



Ilustração 2: Capas desenhadas pelos alunos

Nos desenhos exemplificados acima, podemos perceber que as crianças buscaram reproduzir alguns dos bichos que estavam presentes nos versos. Pintados de rosa, vêem-se duas aves que parecem ser a galinha e seu filhote, a julgar pela legenda, escrita pela autora do desenho. A galinha é retratada em quatro estrofes da antologia. A ave amarela, desenhada dentro da gaiola, pode ser um papagaio, animal que aparece em três sextilhas da antologia. O beija-flor e o gavião, não aparecem em nenhuma das estrofes, entretanto, são aves, assim como a maioria dos bichos presentes na antologia. A ilustração que representa duas aves num terreiro em frente a uma casa, pode ser a tentativa de representação da galinha, do galo, do peru, dos pintinhos, todas aves apresentadas em várias das sextilhas da antologia.

Outras atividades, além da ilustração livre dos poemas, podem ser realizadas: a criação de um mural, onde os alunos podem colocar tanto suas ilustrações quanto as estrofes ou os versos de que mais gostaram durante a leitura. Pode-se realizar também

jogos dramáticos – espécie de encenação em que todos os alunos participam reelaborando as situações representadas no texto lido através de regras pré-estabelecidas por todos – ou mesmo fazer uma adaptação de um cordel, por exemplo, para ser encenada com fantoches confeccionados pelos próprios alunos¹³. Algumas dessas atividades foram concretizadas nas outras duas partes da experiência.

Terceiro encontro (29/07/2008)

Iniciamos o terceiro encontro, que teve duração de trinta e cinco minutos, distribuindo os cordezinhos ilustrados na aula anterior, enquanto orientávamos para que os alunos relembassem as estrofes lidas. Depois de termos distribuído os cordéis, propusemos continuar a leitura das estrofes:

Pesquisadora: olha, é o seguinte, hoje a gente vai... trabalhar mais a leitura, certo? Só que de uma forma bem legal. Vamos fazer o seguinte: abram na página 6, por favor...

Aluno 1: já tá aberta

Professora Patrícia: ah, gostou do papagaio, né?

Aluno 2: ainda não leu a página 7...

Pesquisadora: não leu a 7 mas vai ler, a gente vai ler todas as páginas. Não se preocupe não, certo? Olha só o que eu preparei pra gente hoje. A gente vai fazer o seguinte. Primeiro a gente vai ler esse poeminha do papagaio, esse primeiro. Certo? O papagaio acha graça Para isso, a gente vai começar aos pouquinhos, aos pouquinhos, depois, chega num pote que fica bem bonito! Tá bom?

Alunos: tá

Pesquisadora: então, vamos fazer o seguinte, eu vou ler uma vez, depois eu quero dois voluntários pra ler a segunda vez

Aluno 3: eu

Pesquisadora: você... depois mais dois pra ler a terceira vez, certo? A mesma estrofe. Aí a gente vai chegar num ponto em que todo vai ler junto bem bonito! Bem legal, tá bom? Olha só a leitura que eu vou fazer:

Fazemos uma leitura bem interpretativa e pausada da sextilha de *Arnaldo Cipriano*, dando ênfase às palavras e à fala do visitante que chega e dá bom dia.

O papagaio acha graça
Fala, canta e assobia
Quando alguém diz: -- Ô de casa
Ele sai e dá bom dia
Recebe o povo do jeito
Dos donos da moradia.

13 Experienciamos a atividade de confeccionar fantoches e montar uma encenação adaptada do cordel *Casamento e divórcio da Lagartixa*, de Leandro Gomes de Barros, para ser apresentada na VI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande em 2003, e no I Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-juvenil e Ensino (ENLIJE) em 2006.

A maioria dos alunos escuta atentamente, enquanto alguns esboçam sorrisos.

Aluno: também dá pra ler cantando, né?

Pesquisadora: muito bem! Igual ao que nós fizemos nas outras aulas quando a gente cantou a da sericora! Quem quer ler comigo agora?

Convidamos alguns alunos para relermos juntos a mesma estrofe. Os alunos parecem gostar da atividade. Assim que terminamos, digo que vamos repetir, desta vez com quatro novos ajudantes. Confirmamos os nomes dos voluntários chamando-os em voz alta e anunciamos para se prepararem para começar a leitura. Contamos até três e iniciamos a leitura, em companhia dos quatro participantes, que se esforçam para fazer bonito. O restante da turma começa a empolgar-se para entrar no jogo da leitura. Surgem vários voluntários, inclusive, pedidos de bis de quem já havia participado.

Escolhemos mais quatro voluntários, entre os que ainda não haviam participado. Então, fornecemos algumas dicas para o momento da leitura.

Pesquisadora: certo, esses quatro, juntos a gente vai crescendo, crescendo, crescendo, um, dois, três e...

Como os alunos começam a leitura com uma voz muito alta, quase gritando, sentimos a necessidade de pausar a atividade e dar novas orientações.

Pesquisadora: lê bem alto, mas, só lembrando, alto assim sem gritar, alto do jeito que eu tô falando, nesse tom de voz e fala bem pausaaado, bem bonito, tá bom?

Após as instruções, sentimos que os alunos esforçaram-se mais a leitura ficou mais bonita. Pareceu-nos que as crianças estavam pegando o jeito de realizar a leitura oral.

Começamos, então, a propor uma leitura em que todo mundo participaria, quando escutamos um dos meninos falar, meio cantado:

Aluno: (baixinho) papagaio acha graça

Convidamos a turma para uma última leitura, quando surge um convite para começarmos a cantar:

Pesquisadora: a gente lê só mais essa vez e agora toooooodo mundo junto, bem bonito, certo?

Aluno 1: todo mundo canta

Pesquisadora: a gente canta, sim

Aluno 1: é mais legal cantando

Aluna 2: papagaio (meio cantarolando)

Pesquisadora: é mais legal assim, né?

Aluna 3: que papagaio (incompreensível)

Diante dos pedidos, convidamos a turma para cantar a estrofe. Em seguida, perguntamos quem gostaria de escolher outra estrofe para ler ou cantar. Vários alunos que já haviam lido levantaram as mãos, então convidamos os alunos que ainda não haviam participado.

Pesquisadora: outra pessoa que não leu ainda, a gente escolhe e então lê

Aluno: (convoca dois colegas para a leitura)

Um aluno cita quem não leu ainda e os outros começam a falar os nomes dos alunos que deveriam ler daquela vez. A estrofe foi lida novamente, com a participação de todos os alunos e da professora.

Aluno: papagaio sem vergonha

Pesquisadora: gostaram do papagaio? Agora vamos fazer assim...

Uma aluna, pede pra ler a página sete. Enquanto estávamos procurando a página, escutamos o comentário de uma das alunas mais quietas:

Aluno 1: eu gostei mais da sericora

Aluno 2: canta, vamos fazer cantando agora?

Aluna 1: [tenta cantar baixinho]

Pesquisadora: agora a gente lê todo mundo junto cantando, bora? Quem lembra o ritmo da musiquinha? Da sericora?

Um dos meninos, lembra o ritmo e começa a cantarolar: sericora é animada...

Pesquisadora: muito bem, olha, ele lembrou!! só que agora com o papagaio, olha só como é que fica, se vocês quiserem, podem ajudar.

Começo a cantar a estrofe, acompanhadas por alguns alunos, enquanto outros sorriem. Os alunos começam a falar e repetir a estrofe, cantando. Um deles começa a fazer “brim, brim, brim”

Pesquisadora: vamos juntos, olha, um, dois, três e já (os demais alunos ajudam a cantar!)

Cantamos a estrofe mais uma vez, com a ajuda dos alunos mais animados. Quando, no final do último verso, cantamos “recebe o povo do jeito/ dos donos da moradiaiaiaiaia”, continuando no ritmo da música, os alunos acham graça e acompanham, cantando.

Pesquisadora: Gostaram? E agora ,querem cantar a da sericora? Quem é que lembra?

Aluna: (cantando) sericora é animada

Os alunos, de uma maneira geral, começaram a desviar a atenção com conversas paralelas.

Pesquisadora: olha, a gente tá treinando a leitura pra ficar bem bonito, certo? leiam num ritmo um pouquinho mais devagar. Agora os meninos.

Os meninos realizam a leitura, um pouco sem ânimo, meio desengonçado, mas deixamos que terminassem a sextilha. Decidimos então fazer uma leitura bem engraçada da sextilha que fala sobre o “mestre galo”, o que provocou risos na turma.

Aluno 1: esse gato tava fiscalizando e comendo!

Aluno 2: eu sei cantar essa aí

Pesquisadora: muito bem, [digo o nome do menino] sabe cantar o do mestre galo. Vamos escutar pra acompanhar ele?

Alunos: [ficam tentando ler baixinho]

Aluno 2: eu vou ler primeiro, depois eu canto.

Aluno 3: todo mundo vai bater palma

Pesquisadora: certo, você canta uma vez e fica todo m mundo observando pra fazer igual

O menino leu e depois cantou meio timidamente a sextilha, num ritmo parecido com o que tínhamos cantado antes para eles. Em seguida , puxamos a cantoria com a ajuda da criança para animar as demais. No final, repetimos a última sílaba, como eco “ãoãoão”

Alunos: risos

Pesquisadora: e se a gente bater palmas?

Alguns alunos propõem bate palmas e começam e mostrar como seria. Seguindo a iniciativa, o restante da turma começou a cantar a bater palmas. Assim que terminamos a sextilha, alguém pediu para cantar a sextilha que falava da onça. Prontamente, atendemos o pedido, acompanhadas mais uma vez pela turma.

Aluno: eu já peguei o ritmo!

Pesquisadora: como é que a gente canta?

Um grupo tentou cantar, mas, no terceiro verso, começou a esmorecer. Quase simultaneamente, um dos alunos passou a bater palmas, ritmado, para acompanhar o grupo.

Pesquisadora: cadê a animação?

O grupo persistiu e terminou a sextilha. Elogiamos e chamamos a atenção da turma para as palmas ritmadas do aluno. Perguntamos se a turma havia escutado. Então, o mesmo aluno recomeçou a bater palmas, para mostrar como estava fazendo. Logo, os

demais estavam imitando suas palmas no mesmo ritmo. Nesse momento, o menino comentou:

Aluno: em capoeira a gente bate palma assim [mostrando com palmas]

Pesquisadora: isso, como no ritmo da capoeira, não é? [chamo o nome do menino]

A partir desse comentário, alguns alunos continuaram batendo palmas, mas outros dispersam um pouco e iniciaram uma conversa sobre a capoeira. Tentamos, então, retomar a atividade, informando que, que, desejasse, poderia levar o cordel para ler em casa, com a família, comprometendo-se a trazê-lo no próximo encontro, para que finalizássemos a experiência.

Aluno 1: [de cara fechada] eu não quero levar não

Pesquisadora: quem quiser pode levar pra casa, pra ler com a mãe, com o pai... [digo enquanto entrego os cordéis]

Aluno 2: [sai da sala cantando, pois já havia pego o cordel]: sericora é animada...

Pesquisadora: quem quer levar pra casa pra ler?

Aluno 3: todo mundo quer [pega o seu e sai da sala]

Aluno 4: [resoluto] eu não quero levar não... minha mãe e meu pai trabalham...

Professora Patrícia: [impaciente] então deixe...

Pesquisadora: levem, mas tenham o compromisso de trazer na quinta

O restante dos alunos pegou cada um seu cordel e saiu se despedindo.

Quarto encontro (12/08/2008)

No quarto e último encontro desta primeira parte, com duração de trinta minutos, trabalhamos com o cordel/antologia de estrofes populares. Começamos indagando a turma a fim de saber como havia sido a experiência de levar o material para ser lido com a família.

Pesquisadora: quem foi que gostou de levar os cordeizinhos pra casa?

Aluno 1: EU!

Alunos: eu, eu, eu, eu

Pesquisadora: o que foi que vocês fizeram com ele em casa?

Aluno 2: eu li

Aluno 3: eu li pra minha sobrinha. Ela tem três anos.

Pesquisadora: e ela gostou?

Aluno 3: ela riu que só a bichinha...

Pesquisadora: quem mais?

Aluno 4: eu li e desenhei

Aluno 5: eu li pros meus pais

Aluno 6: eu li pra minha mãe

Aluno 7: eu li pra minha vó

Pesquisadora: muito bem! Gostei de saber que vocês gostaram do cordel!

Observe-se a experiência de leitura em casa, com a família, relatada pelas crianças. Apesar de não termos dado nenhuma orientação para que isso fosse feito, alguns alunos relataram a iniciativa e demonstraram prazer com a atividade.

Em seguida, demos prosseguimento à leitura da antologia. Distribuímos os cordéizinhos e começamos a ler a sextilha “mestre galo era marcante/ da quadrilha no salão/ timbú era dispachante/ ”. Nos versos finais, a aluna 3 nos acompanhou com uma leitura bem empolgada, imitando nosso ritmo e entonação. A leitura foi precedida de risos e comentários dos alunos entre si. Em seguida, questionamos se os alunos já haviam imaginado um galo marcando uma quadrilha:

Pesquisadora: imagina vocês dançando quadrilha e um galo marcando lá...

Alunos: (risos)

Nesse momento, um dos alunos imita o cacarejo do galo acompanhado por risos dos colegas.

Diante dos pedidos dos alunos, avisamos que iríamos ler mais algumas estrofes sugeridas pela turma e depois os alunos terminariam as ilustrações para que fossem coladas nas capas dos cordéis.

Um aluno pediu que fosse feita a leitura da estrofe do papagaio. A leitura foi feita pelo próprio aluno, de forma empolgada, respeitando o ritmo e a entonação. Uma aluna leu a sextilha: “Uma galinha. Outro aluno leu as estrofes da página cinco. Como o aluno fez uma leitura apressada, convidamos a turma para reler junto conosco as estrofes. Observamos que as crianças esforçaram-se para acompanhar nosso ritmo e entonação durante a leitura, e ao final, recebemos alguns sorrisos de satisfação. Outro aluno pediu para fazer a leitura de uma estrofe da página seis. Convidamos outros alunos para ler as demais sextilhas da mesma página e acordamos qual seria a ordem da leitura e quais alunos participariam. Em determinado momento, houve um início de discussão, visto todos quererem participar. Cada aluno leu uma das três estrofes.

E assim, terminamos por reler quase toda a antologia novamente. Praticamente todos os alunos pediram para fazer pelo menos uma leitura oral e, como dissemos, muitas

vezes, havia até disputa pela escolha da página que seria lida. Em alguns momentos, a ansiedade era tanta que algumas crianças nem esperavam terminar uma leitura e já pediam sua sextilha preferida.

Após lermos várias estrofes, começamos a cantar as estrofes, acompanhando com palmas. A primeira foi a estrofe: “Sericora é animada...” (p. 01 da antologia¹⁴). A estrofe seguinte foi: “O peru fazia roda...” (p. 03). Depois, cantamos a sextilha: “O sabiá do sertão...” (p. 02). Por fim, acompanhando junto com a turma um dos alunos cantar a estrofe: Uma galinha pequena...” (p. 08). Salientamos a iniciativa desse aluno, o único a sentir-se à vontade para cantar sozinho a sextilha diante da turma. Observamos que ele demonstrou possuir ritmo e criatividade durante a cantoria, visto que o aluno não imitou a melodia que vínhamos utilizando.

Finalizamos o encontro e a primeira parte da experiência auxiliando, junto com a professora, com a colagem dos desenhos nas capas dos cordéis.

Avaliamos positivamente essa primeira parte da experiência, visto termos conseguido realizar até mais do que nos propusemos, no planejamento. Houve participação interessada das crianças nas atividades de leitura e de ilustração dos cordéis. Mesmo tendo ocorrido com encontros espaçados, acreditamos que conseguimos manter o ritmo e a motivação da turma.

3.4 A onça e o bode

A segunda parte da experiência, reservada para o trabalho de leitura integral do folheto *A onça e o bode*, de José Costa Leite, culminou com a produção escrita de vários finais alternativos para a narrativa, que serviriam de mote para a realização de um jogo dramático. Mesmo não tendo sido possível a realização de um jogo nos moldes exemplificados por Slade (1978) e Ryngaert (1981), foi possível exercitar a imaginação da turma através da brincadeira realizada. Entretanto, acreditamos que o jogo dramático

14 Conferir anexo 2.

constitui uma atividade bastante produtiva. Por meio dela, as crianças desenvolvem não só a experiência de leitura, mas também, o envolvimento afetivo e crítico em relação à narrativa, na qual podem interferir, revivendo e recriando as ações, as situações e as personagens.

A experiência de leitura de *A onça e o bode* perdurou por três encontros. No primeiro, fizemos a leitura da primeira metade da narrativa; no segundo, lemos a metade final e conversamos; no último encontro, deu-se a criação individual dos finais para a narrativa. Nos próximos parágrafos, descreveremos os momentos mais significativos desses três encontros.

Primeiro encontro (02/10/2008)

Iniciamos o primeiro encontro, com duração aproximada de trinta minutos, anunciando que iríamos ler uma história chamada *A onça e o bode*. As crianças pareceram animadas. Um dos alunos fez o seguinte comentário:

Aluno 1: eu tinha uma lá em casa, ela morreu!

Aluno 2: tinha um gato!

Aluno 3: eu tinha um leão!

Aluno 2: lá em casa tinha um...

Aluno 4: sabe o que era professora? Era de brinquedo!

O momento gerou muitos comentários. As crianças começam a entrar no jogo do faz-de-conta, cada uma dizendo o bicho que “tinha” em casa. Trata-se de um exercício saudável, pois aguça a imaginação e facilita a ambientação da criança no mundo da fantasia.

Perguntamos se os alunos já haviam ouvido histórias sobre onça. Dois alunos afirmaram ter ouvido, embora somente um deles tenha detalhado a narrativa ouvida.

Aluno 1: já... é aquela da ... é um leão... que o leão era um ratinho... que o leão é capit... (não termina a palavra) o ratinho começa a passear em cima do leão, aí o leão acorda e quase come o ratinho... aí ele pede pro leão soltar ele... aí o leão vai e solta...(alguns alunos interrompem, falando que a história encontrava-se em um livro de português, mas logo o aluno retoma sua fala) depois o leão é preso... o ratinho vê ele (incompreensível) e vai salvar... aí ele acorda e vai embora...

Aluno 2: é uma boa ação

Aluno 1: aí a... moral... a moral é uma boa ação...

Pesquisadora: é uma boa ação... e ajudar os outros...

Alunos: (voltam a falar ao mesmo tempo)

A narrativa contada pelo aluno, provavelmente, foi narrada e discutida pela professora efetiva, que havia saído de licença. Podemos identificar o discurso pedagógico pela presença da “moral da história” lembrada pelos alunos.

Outro aluno pede para contar uma outra história, de um macaco e uma onça, também ouvida “de um livro de português”.

Aluno 1: a história do macaco com a onça... aí o macaco botou a mão dentro dum negócio... e disse (incompreensível)

Alunos: (começam a falar ao mesmo tempo)

Aluno 2: é a história do macaco que tocou fogo na onça...

Alunos: (risos)

Pesquisadora: que maldade!

Após a narrativa, afirmamos que a história da onça e do macaco tinha a ver com a história que iríamos contar a partir daquele momento.

Pesquisadora: essa história tem a ver um pouco com a que eu vou contar pra vocês... só que essa história aqui... em vez de ter um macaco, tem um bode...

Alunos: (silêncio)

Pesquisadora: quem é que já viu um bode de perto?

Alunos: EU... EU

Aluno 1: eu vi um...

Aluna 2: professora, professora, minha vó tem um...

Alunos: (começam a contar, ao mesmo tempo, quem tem um bicho em casa)

Aluno 3: minha mãe tem um cabrito... (incompreensível)

Alunos: (começam a falar ao mesmo tempo)

Aluno 2: professora... domingo eu comi ele...

Pesquisadora: domingo você comeu um bode, foi?

Pesquisadora: olha só... Gabriel está dizendo que já tirou uma foto sentado num bode! Quem já tirou também?

Alunos: (falam ao mesmo tempo)

Aluno 3: professora... o bode de (incompreensível) bateu as botas...

Alunos: (falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: olhem só... cada um de vocês tem alguém que tem um bode em casa, não é mesmo?

Alunos: (ao mesmo tempo) professora... eu tenho galo... gato... galinha... eu tenho boi...

Praticamente todos os alunos tinham experiências próximas com algum bicho. Uma característica marcante da fala dos alunos neste trecho é a ansiedade em contar as experiências e a falta de paciência para ouvir as histórias dos outros. Por isso, muitas falam tornaram-se incompreensíveis, já que os alunos começavam a falar ao mesmo tempo, disputando para ver quem conseguia nossa atenção. Dessa forma, optamos por deixar que eles fossem contando suas experiências, sem querer colocar ordem na “bagunça”, o que

poderia inibir suas falas.

Após esse primeiro momento de socialização das experiências, acalmamos um pouco a turma e iniciamos a narrativa do conto “A onça e o bode”.

Procuramos realizar uma leitura oral do conto interpretando as falas dos dois bichos, causando suspense, e tentando provocar o riso das crianças através de gestos e da impostação da voz.

Em determinado momento da narrativa, alguns alunos comentaram já haver escutado a mesma. Entretanto, não interrompemos a leitura para escutá-los.

De forma geral, os alunos escutaram a narrativa em silêncio. Um ou outro aluno ria de algum momento mais engraçado, como nos versos em que a onça e o bode pensam que Deus os está ajudando a construir o mocambo: *É Deus do céu que está me ajudando* (E10-versos 3-4)/ *Parece que Deus está me ajudando a mim* (E11-versos 3-4).

Ressaltamos que não fizemos a leitura completa do conto neste primeiro encontro. Optamos por parar na décima primeira estrofe¹⁵, a fim de causar algum suspense.

Tomou banho e foi embora
e quando a onça chegou
portas no mocambo
e o que faltava tapou
cortou folhas de palmeira
fez na base de uma esteira
forrou tudo e se deitou.

O trecho abaixo descreve a discussão ocorrida após a interrupção da narrativa:

Aluno 1: eita... e o bode se chegar...

Pesquisadora: (terminada a leitura, faz silêncio e espera que alunos digam algo)

Aluno 1: e o resto?

Pesquisadora: e agora?

Aluno 2: terminou?

Alunos: (falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: a história tem resto?

Aluno 3: tem não

Pesquisadora: tem resto?

Aluno 1: tem... tem...

Alunos: (falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: é a parte que o bode tem que chegar?

Alunos: (em coro) É:::

Aluno 4: o bode chega e se deita também (incompreensível)

Alunos: (falam ao mesmo tempo)

Aluno 4: ele se deita no mesmo canto onda a onça tá...

Pesquisadora: e aí? O que acontece?

Aluno 4: quando a onça acorda...

15 Vide a primeira parte do conto no Anexo 3.

Aluno 5: ela tem um susto...

Pesquisadora: e por que a onça tem um susto?

Aluno 4: porque vê o bode deitado do lado dela...

Pesquisadora: e daí?

Alunas: (ao mesmo tempo) conta a história, professora... que a gente quer saber...

Pesquisadora: gente... olha só... eu só trouxe a primeira parte da história...

Alunas: (em coro) a:::::::::: (prolongamento)

Pesquisadora: olhe só, eu tenho aqui a primeira parte que vou entregar pra vocês...

Pesquisadora: gente, é como na novela... quando chega a melhor parte... só nos próximos capítulos... (risos)

Nesse momento, entregamos a cada aluno uma página contendo impressas as primeiras doze estrofes digitadas por nós¹⁶. Em seguida, convidamos a turma para conversar um pouco sobre o trecho lido.

Pesquisadora: quem foi que gostou da história?

Alunos: (ao mesmo tempo) eu... eu...

Pesquisadora: (indicando um dos alunos) o que você mais gostou na historinha?

Aluno 1: a parte mais interessante?

Pesquisadora: sim... o que você mais gostou?

Aluno 1: a parte mais interessante é que o bode decide construir uma casa... e os dois constroem a casa... e a onça vai e acha a estrutura da casa... e começa a fazer também... aí o bode... aí depois ela vai simhora e o bode vem e termina a metade da casa e depois (incompreensível) os dois dormem junto...

Pesquisadora: e eles sabem que um e o outro estão ajudando a fazer a casa?

Aluno 1: não... não... a passagem interessante é essa... que ele também não sabe...

Aluno 2: cada um pensa (incompreensível)

Pesquisadora: muito bem... cada um pensa que é Deus que tá ajudando... né?

Observamos que o aluno, ao ser questionado sobre o que mais gostou, acaba por recontar todo o trecho narrado, incluindo a parte em que o bode chega e deita-se ao lado da onça, que apesar de não estar no conto, foi imaginada pelos alunos como sendo a continuação natural da ação, portanto, como sendo verdadeira. É interessante notar que a turma acredita que a atitude natural do bode seria chegar e deitar ao lado da onça, aparentemente, sem medo nenhum desta, e só depois da onça acordar e se assustar, eles dariam conta um do outro. Essa forma de imaginar a história confirma o jeito peculiar do pensamento e da imaginação infantil, que muitas vezes, nada tem a ver com a lógica racional. Podemos concluir, então, que atividades de imaginação livre, como este realizado, contribuem para o exercício da criatividade infantil, muito mais produtivo, em termos de aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio, do que se a turma apenas ouvisse a

16 Ver Anexo 3.

narrativa completa, sem poder interagir com ela, recriando-a. Colomer (2007) ressalta bem a importância de se compartilhar a leitura:

Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (p. 147)

A leitura se relaciona sempre de alguma maneira com as atividades compartilhadas (...) trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las. (p. 147)

Após o momento de compartilhamento das leituras, convidamos os alunos a fazerem uma nova leitura oral do conto. Desta vez, cada aluno teve a oportunidade de ler uma estrofe para os demais, na sala. Percebemos que, como na primeira parte da experiência, apesar de apresentarem algumas dificuldades com a leitura oral, a maioria dos alunos demonstra ter prazer em participar. Como comprovam os diversos pedidos e a disputa para ler as estrofes.

Procuramos ordenar os alunos em relação à leitura das estrofes, de forma que cada um tivesse sua chance e que não houvesse discussões. Os alunos escolhiam que estrofes iriam ler. O momento, de forma geral, ocorreu tranquilamente, visto que todos prestaram atenção nas leituras alheias. Uma ou outra interrupção ocorreu no sentido de um colega ajudar o outro corrigindo palavras.

Em determinado momento, perguntamos quem sabia o que seria um mocambo. Uma aluna respondeu que seria uma árvore, quando alguns alunos corrigiram, negando sua afirmação. Então, esclarecemos que se tratava de uma moradia, da casa que os bichos estavam construindo.

O encontro foi encerrado com a promessa de que no dia seguinte, o final da narrativa seria lido.

Segundo encontro (08/10/2008)

O segundo encontro, mais breve que o primeiro, durou vinte e nove minutos. Pedimos auxílio à professora da turma para organizarmos a classe em um semi-círculo. Achemos que com essa organização os alunos poderiam sentir-se mais integrados à narrativa, e que a participação geral se daria de forma mais efetiva.

Arrumada a sala, combinamos com a turma que entregaríamos outra folha, para cada aluno, com a continuação da história do encontro anterior. Neste segundo encontro, optamos por não fazermos uma primeira leitura para a turma. Assim sendo, a leitura oral foi realizada de maneira que cada aluno pôde ler uma estrofe para os demais.

Anunciamos que seria feita a leitura da segunda parte do conto, visto que a turma encontrava-se ansiosa para conhecer o final da história. Em seguida, a narrativa seria lida do começo ao fim, mais uma vez, somente pelos alunos. Pareceu-nos que houve empolgação de algumas alunas pelo fato de que elas iriam participar da leitura. Dessa forma, confirmamos a satisfação dos alunos em relação às atividades de leitura oral. Todos os alunos tiveram a oportunidade de ler, cada um uma estrofe.

As primeiras estrofes, que narram a discussão dos bichos pela posse casa construída, foram lidas sem que houvesse reações como risos e exclamações. Entretanto, no momento em que a décima nona estrofe foi lida por uma aluna, e ajudamos na leitura dos versos finais, houve manifestações de riso e alguns meninos exclamaram: “ui::”. Vejamos a estrofe:

Na caçada o bode viu
uma onça pendurada
tinha caído no laço
ele matou-a de pancada
chegou em casa com ela
a onça vendo a irmã dela
ficou toda arrepiada.

Como afirmamos, ajudamos a aluna na leitura dos últimos dois versos. E, quando pronunciamos o verso final, prolongando e enfatizando a palavra “arrepiada”, os alunos “entraram no jogo” e, como se expressassem o medo da onça, falaram “ui”. Nesse

momento, podemos dizer que houve total envolvimento e identificação das crianças com a história. Juntamente com essa exclamação, vieram algumas risadas e um aluno fez um miado, como de um gato. Houve risos novamente. Então, prosseguimos a leitura. Outra aluna leu a estrofe seguinte, que termina com o verso: “com o maior bodejado”. Assim que a criança terminou de ler este verso, um dos meninos emitiu um som, imitando um bode: “bé:::::”.

Terminada a leitura da última estrofe da narrativa, que mostra os dois bichos fugindo de medo um do outro, um aluno perguntou: “e quem ficou morando lá?”. Diante dessa pergunta, chamamos a atenção da turma e repetimos o questionamento a fim de provocá-los a formar conclusões sobre o episódio. Como a turma permaneceu em silêncio, pensando, relemos a última estrofe e refizemos a pergunta. Alguns alunos concluíram que nenhum dos bichos havia permanecido na casa:

Pesquisadora: algum deles ficou morando lá?

Alunos: não...

Aluno 1: se mandaram...

Aluno 2: o bode aperriou a onça e a onça aperriou o bode...

Pesquisadora: o quem ficou na casa?

Alunos: ninguém...

Aluno 3: as aranhas...

Aluno 4: um rato...

Pesquisadora: será que algum bicho podia achar a cabaninha pronta e ir morar lá?

Alunos: podia...

Aluno 5: pode...

Aluno 6: um morcego...

Alunos: (começam a falar ao mesmo tempo) incompreensível

Aluno 7: eu queria ir morar lá...

Pesquisadora: uma casinha prontinha, bonitinha, tudo varridinho...

Aluno 8: se um bicho passar lá vai encontrar a casa...

Percebemos que, mais uma vez, os alunos “entraram” no jogo do faz de conta e recriaram a narrativa¹⁷.

Convidamos os alunos para realizarem a leitura do conto do início, para a narrativa ficar completa. Antes de iniciarmos, mostramos que a leitura ficaria mais bonita se os alunos lessem a história como se fossem a onça e o bode, mostrando raiva no momento da briga, medo no final, quando os bichos fogem. Alguns começaram a treinar falas. Um menino

¹⁷ No terceiro e último encontro relativo ao conto “A onça e o bode” retomamos essa discussão para a produção dos finais alternativos.

começou a fazer “ui... ui...”. Uma aluna releu um verso impostando a voz. Houve risos:

Pesquisadora: a gente lê no começo como se fosse a onça triste... mas sem esquecer as rimas do cordel...

Alunos: (decidindo que começaria a leitura)

Aluno 1: eu leio a segunda...

Pesquisadora: vamos tentar ler na ordem... quando um terminar o outro já começa para não quebrar...

Assim que terminou a leitura, questionamos se os alunos haviam gostado e uma aluna expressou sua opinião:

Aluna: muito... muito... muito... (pausa) professora... deu uma pena da bichinha... ela tava assim ó... (fazendo gesto de tremor) se tremendo a bichinha...

Aluno: e o bode também...

Pesquisadora: o bode ficou como? Espirrando... bodejando...

Nesse momento, o sinal da escola tocou e não pudemos continuar a discussão.

Dessa forma, pedimos que os alunos trouxessem as cópias da narrativa no dia seguinte.

Terceiro encontro (09/10/2008)

O terceiro encontro, com duração aproximada de trinta minutos, iniciou com a retomada do encontro do dia anterior. Relembramos a narrativa lida e convidamos a turma para continuarmos a conversa sobre o que havia achado da história. Um aluno disse ter lido em casa para a mãe:

Aluno 1: minha mãe gostou

Pesquisadora: você leu para ela?

Aluno 1: eu mostrei pra ela

Pesquisadora: e quem leu... você ou ela?

Aluno 1: eu...

Pesquisadora: e o que foi que ela achou?

Aluno 1: engraçado...

Pesquisadora: e vocês?

Aluno 2: eu li pro meu irmão

Pesquisadora: ele tem quantos anos?

Aluno 2: sete

Aluno 3: leu pra ele dormir... (risos)

Pesquisadora: e o que ele achou?

Aluno 2: achou engraçado...

Pesquisadora: quem mais leu em casa?

Aluno 4: eu...

Pesquisadora: leu pra quem?

Aluno 4: pra mim...

Pesquisadora: leu sozinho, foi?

Aluno 4: foi...

Pesquisadora: qual foi a parte que vocês mais gostaram?

Aluno 6: que ele construiu a casa mas não morou...

Aluno 7: eu gostei mais da parte que ela fica assim (imitando a onça tremendo) ...

Neste trecho da discussão, observamos a iniciativa das crianças em socializar suas leituras em casa, com os familiares, mesmo sem darmos qualquer instrução para que isso ocorresse. Fica claro que a leitura da narrativa constituiu-se uma atividade prazerosa tanto para os alunos quanto para as famílias.

Questionamos, então, se a turma lembrava o que dizia a última estrofe e releemos as três últimas estrofes em voz alta. Em seguida, lançamos várias perguntas sobre a condição da casa após a fuga da onça e do bode:

Pesquisadora: estão vendo? ... um fugiu do outro e a casinha ficou o quê?

Aluno 1: abandonada...

Pesquisadora: agora eu pergunto pra vocês o seguinte (pausa) o que será que aconteceu depois que a onça e o bode fugiram e a casinha ficou lá... abandonada?

Aluno 2: eu acho que chegou alguém e ficou morando lá...

Aluno 3: eu acho que (incompreensível)

Aluno 4: uma casinha pronta, toda arrumada, com jardim na frente...

Aluno 5: a casinha caiu...

Aluno 6: a casa fica abandonada...

Vimos que as crianças entram no jogo e começam a pensar sobre o que teria acontecido. Embora nós fôssemos guiando-as durante o momento, as crianças apresentavam soluções bem criativas:

Pesquisadora: mas vamos imaginar...

Aluno 6: tanto tempo que essa casa tá sem ninguém... que acabou...

Pesquisadora: certo, mas vamos supor que (paro um momento e escrevo no quadro as duas possibilidades) vamos colocar essas duas hipóteses...

Pesquisadora: mas... vamos observar as duas possibilidades... qual seria a mais interessante...

Aluno 7: a casa... (incompreensível)

Pesquisadora: a casa ficar abandonada ou chegar alguém e morar nela?

Alunos: (em coro) chegar alguém e morar nela...

Pesquisadora: vamos ficar então com a segunda opção... vamos imaginar que alguém chega... quem seria esse alguém?

Aluno 8: as aranhas (meio em dúvida)

Aluno 9: uma pessoa...

(incompreensível)

Aluno 10: vaca...

Aluno 11: não... uma vaca não... um.....

Aluna 12: um macaco...

Aluno 11: capivara...

Aluna 12: um macaco...

Aluno 13: um tamanduá...

Aluno 14: um caçador...

Aluno 15: um irmão do bode...

Aluno 16: uma onça...

Aluno 17: as formigas... os ratos...

Observe-se que a variedade de bichos elencada pela turma, por si só, já forneceria material suficiente para se trabalhar com diversas atividades.

Pesquisadora: vamos escolher um e começar a imaginar o que aconteceria?
(silêncio)

Pesquisadora: qual bicho chegaria lá? Um bicho bem interessante...

Alunos: (falando ao mesmo tempo) incompreensível

Aluno 18: um leão...

Aluno 19: um gambá...

Aluno 13: um gambá... porque se ele for brigar com um gambá, ele corria...

Pesquisadora: olhem só... vamos pensar que chegasse um gambá... olha o que ele disse (aponto o aluno 13)... quem é que iria brigar...

Aluno 13: (ao mesmo tempo) brigar...

Pesquisadora: com um gambá?

Alunos: (falando ao mesmo tempo) incompreensível

Aluno 20: porque se fosse brigar com ele... peidava na cara do bicho... o bicho saía correndo...

Observe-se a solução encontrada pela criança ao juntar uma estratégia de defesa do animal a um comportamento humano. A linguagem utilizada resultou numa expressão cheia de inventividade: "peidava na cara do bicho". A animação do diálogo continua:

Alunos: (falam ao mesmo tempo)

Aluno 21: um leão...

Pesquisadora: olhem só... deram outras opções... um leão... um porco... vamos pensar... (escrevo no quadro as opções)

Pesquisadora: e se a onça e o bode voltassem um dia e um bicho tivesse morando lá?

Pesquisadora: um dos dois passando por perto, vê a casa e pensa assim... eita... já que o outro fugiu com medo de mim... vou voltar... a morar lá...

Aluno 22: aí o porco espinho...

Alunos: (falando ao mesmo tempo)

Aluno 22: o porco espinho espetava a onça... o bode... e o gambá (incompreensível)

Aluno: (chama o nome da pesquisadora duas vezes)

Aluno 23: o bode tá passando por lá... aí a onça tá passando por lá também na mesma hora... e foi morar lá também...

Nesse momento, convidamos a turma para seguir a ideia sugerida pelo aluno e construímos a situação do reencontro da onça e do bode seguido da descoberta de que haveria outro morador indesejado habitando a casa construída pelos dois. Com essa sugestão, lançamos um problema a ser resolvido pelos alunos com o proposital reencontro. A partir daí, as crianças poderiam seguir dois caminhos: fazer com que a onça e o bode brigassem novamente ou propor a união dos dois a fim de expulsar o bicho intruso.

Pesquisadora: vamos seguir essa ideia... os dois têm a ideia de passar lá por perto ... resolvem voltar... imaginem os dois se encontrando e descobrindo que tem um bicho desses morando na casa deles...

Aluno 1: (alunos falam ao mesmo tempo) aí eles... eles...

Pesquisadora: o que será que eles iam fazer?

Aluno 1: ia... ia matar...

Aluno 2: ficavam com medo...

Aluno 3: eles matavam...

Pesquisadora: matavam?

Aluno 1: ficavam com medo...

Alunos: (vários alunos falam ao mesmo tempo, alguns chamam o nome da pesquisadora)

Aluno 2: corria...

Aluno 1: com medo...

Aluno 3: corria com medo...

Alunos: (vários alunos falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: e eles podiam se juntar?

Alunos: (pequena pausa)

Aluno 3: correr com medo...

Pesquisadora: eles não podiam se juntar?

Aluno 3: corriam com medo por causa do porco espinho

Alunos: (vários alunos falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: acham que eles conseguiam expulsar ou eles fugiam?

Alunos: (vários alunos falam ao mesmo tempo)

Aluno 3: quem acha que eles conseguiam expulsar levanta a mão

Alunos: (breve silêncio, mas voltam a falar ao mesmo tempo)

Pesquisadora: a gente pode construir um outro final pra esse história... a gente pode seguir duas opções... ou eles se juntam... pra expulsar... ou eles fogem com medo...

Aluno 4: eles enfrentavam o porco espinho... aí dividiam a casa no meio...

Pesquisadora: olhem a sugestão dele... (vou para o quadro e escrevo a opção) se juntam... ou expulsar o bicho...

Aluno 4: e voltar (incompreensível)

Pesquisadora: ou... (escrevo a outra opção no quadro) ou... eles fogem

Aluno 1: com medo...

Aluno 2: a primeira

Pesquisadora:

Aluno 4: se juntam... se juntam é melhor...

Pesquisadora: aí eu vou propor o seguinte...

Alunos: (falando ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Pesquisadora: certo... como cada um tem uma opinião eu vou propor o seguinte... peguem o caderninho... e vocês vão escrever uma continuação para a história... certo?... quem acha que eles devem ficar e lutar e se juntar... e quem acha que eles devem...

Alunos: (vários alunos falam ao mesmo tempo)

Como afirmamos, deixamos que a turma resolvesse o problema e, como havia divergência de opiniões, optamos por deixar que cada um criasse o seu desfecho. Pode-se observar, mais à frente, que as soluções seguiram dois caminhos. Alguns deram continuidade à narrativa lida, e outros sugeriram outro desfecho.

Nesse momento, alguns alunos reclamaram que não daria tempo produzir o texto na mesma aula. Entretanto, como tínhamos em torno de vinte minutos antes de soar o sinal, concordamos, juntamente com a professora da turma, que o tempo seria suficiente, já que o texto não precisava ser extenso. Assim que tomamos esta decisão, um aluno nos questionou se as produções poderiam ser feitas nos “cadernos de redação” que se

encontravam na sala ao lado. Concordamos e os cadernos foram entregues pela professora a cada aluno. Resolvidas as questões práticas, a turma deu início à atividade. Antes, porém, demos algumas instruções:

Pesquisadora: vão pensando qual é a solução que vocês querem dar... se quiserem seguir outra coisa totalmente diferente dessa podem seguir certo? O importante é a gente ter uma outra solução para a historia...

Como nem todos os alunos possuíam o caderno de produção textual, orientamos para que os demais escrevessem nos seus cadernos de matéria. Perguntamos à professora se eles sempre utilizavam os cadernos de produção e ficamos sabendo que nem sempre:

Professora da turma: (incompreensível) creio que nunca usei... normalmente eles fazem na folha pra eu levar pra casa pra conhecer a escrita deles aí nem todos estavam aqui e tem de alunos que não são daqui... quem não tá com o caderno aqui tira o caderno de português e pronto

Vejam como ficaram alguns textos:

Escola Municipal Padre Antonino
Campina Grande
Atividades de classe

Já que eles abandonaram pode ter sido que alguém tenha ficado morando lá. Mas se acontecer que a onça tenha voutado e tenha ficado lá e depois de algum tempo o bode tenha voutado e eles tenham ficado amigos e ficaram morando na casa juntos.

Observamos que este final privilegia o encontro e a amizade da onça e do bode e não menciona a chegada ou briga com outro animal, como veremos nas produções seguintes.

Escola municipal padre Antonino
Campina Grande
Aluna: ...

História do bode e da onça

Eu acho que o animal vai morar lá. e quando passa algum tempo. a onça e o bode vai para lá de novo e encontrar um animal lar e os dois se juntar para pegar de novo seu mocambo.

FIM

Se juntaram e foram brigar pelo mocambo o gambá e o porco-Boi foram para cima mais a onça e o bode foram também eles brigaram e no fim a Onça e o Bode ganharam os dois terminaram morando juntos eles dividiram assim tinha um tapete eles dividiram e um dormiu em uma metade e o outro na outra metade. Assim eles moraram felizes e nunca mais brigaram.

Esse final foi eu que fez mais o começo foi José Costa Leite.

Nesta produção, onça e bode aliam-se para expulsar o gambá e o porco-boi intrusos. No final, a amizade prevalece e os dois dividem o mesmo tapete na dormida.

Escola municipal padre Antonino
Campina Grande, 09/10/08

l quando os bicho chegam gambá sou ele sou o peido que é fedorento e depois a parece o porco-espinho e depois a parece os bichos e quando e no final os bicho todinho fica todinho feliz sem briga.

O que marca esta produção é o humor e a inventividade. A criança associa a estratégia de defesa do animal à ação humana de eliminar gases, assim como na narrativa, que empresta características e comportamentos humanos aos bichos.

A onça e o Bode

Quando o Bode e a onça saíram, chegaram a Formiguinha e o hipopotamo, Tudo organizado depois a onça e o Bode chegam á casa Tudo organizado então a onça diz: A casa está arrumada quem será que está morando nela? Ai o Bode viu a Formiguinha trabalhando então ELE disse: Coitadinha dessa pobre formiguinha! Foi ai que a pena tomou conta dele ele disse: (o texto termina aqui)

Nesta produção, pode-se identificar uma intertextualidade com as historias que mostram formigas trabalhando, a exemplo da fábula *A cigarra e a formiga*. Aqui, em vez da cena de briga, vemos um enfoque no bode e na sua solidariedade com a *formiguinha*.

Nos dois textos que se seguem, a onça e o bode juntam-se para enfrentar um

gambá, assim como as sugestões surgidas durante a discussão.

A onça e o bode nunca mais apareceu naquela casa uma certa vez um gambá passou perto do rio e pençou não tem niguem lá. Eu vou junta as trocha e vou morá lá ai a onça e o bode teve a mesma ideia sem sabe e foi lá na casa quando teve o susto quando vio o gambá durmindo avontade a onça e o bode se juntaro.

Texto

veio um gambá e entrou na casa da onça e do bode os três começarão a brigar até que o gamba morreu e o bode e a onça ficaram felizes.

Observemos mais uma vez a união entre a onça e o bode e a promessa de felicidade eterna, como nos contos de fadas.

Eles foram para bem longe e não volte mais e no meio do caminho e vê um cabana e começa tudo de novo a briga e fica bolando no chão

Note-se que, neste final, acaba acontecendo tudo de novo: outra cabana, outra briga e a ausência de solução, que torna o desfecho desarmonioso.

Data: 09/10/08

O porco espinho encontrou uma casinha abandonada, ele foi morar lá na casinha que estava vasia.

O Bode e a onça passaram por lá e viram a casa vasia eles entraram lá e viram um porco espinho, eles dois se juntaram e foram espusar ele e quando chegaram perto do porco ele sotou espinho, o Bode e a onça correram comedo.

Neste exemplo, o que fica evidente é a falta de coragem de ambos retomada do cordel lido na aula anterior.

Historia
O bode e a onça

O irmão da onça ao chegar na cabana ele estava abandonado e a onça acabou morando;

Este último exemplo é o único que cria um irmão para a onça e termina por não mencionar o bode, citado apenas no título.

De forma geral, concluímos que esta segunda parte da experiência teve o seu objetivo alcançado, uma vez que foram realizadas atividades de leitura oral, discussões, troca de experiências pessoais com os bichos. Além da atividade final, durante a qual as crianças puderam exercitar sua criatividade, sua expressão oral, suas opiniões, e sua produção escrita.

3.5 Gosto com desgosto: o casamento do sapo

A terceira e última parte da experiência realizou-se em três encontros, tendo como objeto a leitura do folheto *Gosto com desgosto*, de Leandro Gomes de Barros. Tínhamos como objetivo, além da leitura oral, seguida de uma discussão sobre a temática do cordel, a confecção de fantoches para a realização de uma brincadeira, a partir da identificação da turma com as personagens e da expectativa em relação à cena final do folheto.

Primeiro encontro (21/10/2008)

O primeiro encontro durou trinta minutos e teve como objetivo a leitura oral da narrativa, pela pesquisadora e pelos alunos, além de conversas sobre a leitura realizada. Iniciamos o encontro questionando os alunos sobre o que haviam gostado mais durante a experiência desde o primeiro encontro, no mês de junho. Vejamos as respostas que obtivemos:

Aluno 1: das histórias

Aluno 2: dos cordéis

Aluna 3: das musiquinhas

Aluna 4: eu gostei mais da onça e o bode

Aluno 5: dos cordéis

Aluno 6: do papagaio

Aluno 7: dos cordéis

Aluno 8: cordéis

Alunos: (três ou quatro alunos, falando quase ao mesmo tempo) cordéis

Salientamos que a maioria quase absoluta da turma declarou sua preferência pelas sextilhas trabalhadas no início da experiência. Pareceu-nos que o trabalho de leitura e releitura das sextilhas e setilhas, mesmo tendo sido realizado quase três meses antes, ainda era lembrado com carinho pelos alunos. Algumas hipóteses podem ser pensadas como motivo para essa predileção: a leitura da antologia de sextilhas e setilhas foi o primeiro trabalho feito com a turma; as sextilhas e setilhas foram lidas, relidas e cantadas diversas vezes, inclusive, a pedido dos alunos; cada criança recebeu um exemplar da antologia em forma de cordel e pôde levar para casa e ler com a família; cada aluno ilustrou a capa de sua antologia. Esses quatro momentos podem ter marcado positivamente as crianças pela proximidade com o objeto lido. Elas não somente escutaram alguém contar histórias, mas participaram efetivamente da leitura através das atividades citadas.

Antes de ouvir as respostas dos alunos, acreditávamos que o trabalho com a narrativa da onça e do bode, por ser mais recente, seria citado pela turma como o de sua preferência. Essa resposta confirma a validade de um trabalho com leitura e releitura oral de sextilhas, que se deu, como vimos, de maneira lúdica e partilhada.

Demos prosseguimento ao encontro, elaborando novas perguntas para as crianças, a fim de contextualizar o folheto que seria lida no momento seguinte.

Pesquisadora: vocês já viram um sapo de perto?

Alunos: (em coro) já::

Aluno 1: eu já peguei um...

Alunos: (falando ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluno 2: no canal

Alunos: (falando ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluna 3: perto lá de casa

Aluna 4: lá em casa já apareceu bem uns sete sapos lá em casa...

Aluno 5: eu já peguei um e tudo...

Alunos: (falando ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluna 6: uma mulher lá perto de casa cria sapo...

Alunos: (risos)

Aluno 7: ela diz que o sapo não dá trabalho pra criar

Todos: (risos)

Alunos: (falando ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluno 8: professora... fala a verdade... sapo não se come... né?

Nesse momento, os alunos começam a cogitar como seria comer sapo. Um deles advertiu que se podia comer rã e não sapo. Enquanto isso, outros alunos expressavam nojo,

dizendo em coro: “eca::::”. Em seguida, alguns dos meninos começaram a inventar que já tinham comido sapo, um deles contou o que o pai fazia quando pegava um sapo para comer. Em poucos instantes, quase todas as crianças estavam falando ao mesmo tempo. A expressão indicativa de nojo continuou sendo repetida.

Diante da empolgação da turma em relação ao assunto, anunciamos que iríamos contar uma história que falava de sapo e perguntamos que nomes eles dariam à narrativa:

Aluno 1: o sapo boi

Aluno 2: o sapo e a rã

Aluno 3: o sapo e a sapa

Aluno 4: o sapo solitário

Aluno 5: o sapo trabalhador

Aluno 6: a mulher do sapo

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluno 7: professora... o sapo beijoqueiro...

Aluno 1: ó o sapo beijoqueiro ali, ó... (apontando um colega)

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluno 8: professora... olha a ideia de (dizendo o nome de uma colega) a princesa sapa...

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluno 9: o sapo que falava demais

Como nos encontros anteriores, a criatividade fluiu livremente. Observemos a diversidade de aspectos sob os quais os bichos são vistos pela turma. Ora o título indica apenas um personagem: “o sapo boi”, “o sapo solitário”, “a mulher do sapo”, “o sapo trabalhador”, “o sapo beijoqueiro”; e a característica que o define em relação à sociedade: a espécie (boi), a condição (solitário), o estado civil (mulher do sapo) e o feitiço moral (trabalhador/ beijoqueiro).

O diálogo seguinte teve como objetivo a partilha de opiniões a respeito de como se forma uma família de sapos. Primeiramente questionamos como as crianças achavam que os sapos se comportavam no dia-a-dia. Um menino respondeu imitando o coaxar dos sapos. Em seguida, perguntamos para a turma se os sapos tinham família e como ela se constituía:

Aluno 9: tem sim...

Pesquisadora: como é a família do sapo?

Aluno 11: é os filhinho dele pequenininho... e a sapa...

Alunos: (falam ao mesmo tempo – incompreensível)

Aluno 12: professora... professora... a rã...

Aluno 9: professora... onde minha vó mora... na Catingueira... um dia tava capinando... aí mataram um monte de sapo...

Alunos: (falam ao mesmo tempo – incompreensível)

Pesquisadora: então a família do sapo tem o sapo... a sapa... e os sapinhos... né?

Alunos: (falam ao mesmo tempo – incompreensível)

Pesquisadora: como é que vocês acham que o sapo forma uma família? É igual a gente?

Alunos: não...

Aluno 13: professora... eu acho assim... que ele faz (incompreensível) pra sapa... fazendo assim (imita o sapo coaxando)

Alunos: (falam ao mesmo tempo – incompreensível)

Aluno 13: aí pega uma mosca morta e dá pra sapa de presente...

Alunos: (risos)

Alunos: (falam ao mesmo tempo – incompreensível)

Pesquisadora: vocês acham que é possível um casamento entre o sapo e a sapa?

Aluno 13: eu acho professora... eu acho... botava o sapo e a sapa aí botava um papelzinho assim no dedo... que era a aliança... aí quando fosse com cinco seis meses tinha um monte de filhotinho passeando pelo meio da casa...

Alunos: (risos)

Aluno 14: dá cria com uma semana...

Vimos, através dos comentários, como a turma ficou empolgada com a vida dos sapos. Percebemos também que as crianças projetam os hábitos dos humanos nos bichos, seguindo o propósito das narrativas fabulares. Veja que a imaginação da turma vai até o limite da riqueza de detalhes: as estratégias utilizadas pelo sapo para conquistar a sapa; o presente; a aliança de papel e o nascimento dos filhotes.

Em seguida, anunciamos que iríamos contar a história. Pouco depois que demos início à leitura, os alunos, ao escutarem a estrofe que apresenta o endereço dos sapos, riram do nome da localidade: “Na cidade da Caipora/ Perto de tábua Lascada”. Apesar de não termos perguntado o motivo do riso às crianças, acreditamos que este se deu pelo significado que esses nomes podem representar: “caipora”, possivelmente da lenda folclórica e “tábua lascada”, do verbo “lascar”, dito pelas pessoas para designar uma condição de infortúnio.

A turma continuou ouvindo a narrativa em silêncio. Até o momento em que chegamos à décima sétima estrofe, perto do final, e a lemos:

A mulher do caldeireiro
Ajudando a vestir a filha,
Dona Jia e outras damas
Estavam dançando quadrilha,
O Caldeireiro gritava:
– A festa brilha ou não brilha?

Após fazermos a leitura do último verso, caracterizando cada bicho através de uma fala diferente, um dos alunos respondeu: “Brilha não!”, imitando a voz com a qual havíamos

lido o verso. Alguns alunos riram e nós continuamos a leitura. Outro momento que provocou riso foi a leitura do verso: “Quem quis mais comer peru?”, último verso da vigésima estrofe.

Assim que terminamos de ler a narrativa, um dos meninos achou que ainda não tinha terminado. Quando questionamos o porquê, ele respondeu que achou o final sem graça. Outra aluna lamentou porque não nasceram sapinhos. Outro menino disse que achou a história “tudo confuso”, então questionamos sua resposta.

Pesquisadora: por que achou tudo confuso?

Aluno 1: o casamento não saiu...

Pesquisadora: por que o casamento não saiu?

Aluno 2: porque a água invadiu tudo...

Pesquisadora: o que mais invadiu a festa além da água?

Aluna: as cobras...

Pesquisadora: o que elas fizeram?

Aluno 3: comeram o povo...

Pesquisadora: os sapos?

Aluna: o bolo...

Pesquisadora: quem foi que escapou?

Aluna: eu acho que em cima do bolo tinha dois sapinhos... aí o sapo tava de gravata e a sapa de vestido...

Alunos: (falam ao mesmo tempo – incompreensível)

É interessante notar que os alunos sentiram falta do bolo de casamento, não mencionado na narrativa. Uma das meninas até imaginou como seria a decoração, com pequenas estátuas dos noivos. Como a narrativa lida sugere, a todo momento, os alunos relacionam o comportamento dos bichos ao comportamento humano. Podemos dizer que a turma realmente entrou no jogo de imaginação proposto pelas leituras.

Após as discussões, entregamos, para cada aluno e para a professora, uma página contendo a narrativa digitada. E convidamos a turma para fazer uma nova leitura. Assim que o fizemos, alguns alunos foram conferir o título, que ainda não tínhamos mencionado. Um aluno o leu em voz alta e ficou pensando um momento. Então perguntamos se havia ocorrido o casamento. Em coro, alguns alunos responderam que não havia tido casamento e começaram a dar suas opiniões:

Aluna: mas professora... faltou uma coisa aqui nessa história... como é que pode ter um casamento sem um padre?

Esse comentário da aluna fez com que os demais, principalmente alguns meninos, ficassem se perguntando pelo padre. De fato, no terceiro encontro, em que há uma

brincadeira com essa narrativa, as crianças confeccionam um padre de garrafa PET para realizar o casamento dos sapos.

Passamos ao momento seguinte, combinando com a turma que a narrativa seria lida em voz alta por todos os alunos. Assim como nos outros encontros, cada criança leu uma estrofe. Conforme os alunos iam lendo, nós e outros colegas íamos ajudando com a leitura ou pronúncia de uma ou outra palavra. Em alguns momentos, parávamos para fazer algumas perguntas, como por exemplo:

Pesquisadora: já viram uma jia tocando?
Alunos: não!
Pesquisadora: como se toca um botijão?
Aluno 1: é o gás... pararãpampã...
Aluno 2: pega um botijão de gás e bate...
Aluno 3: batendo...
Alunos: (falam ao mesmo tempo – incompreensível)
Pesquisadora: cuidado senão explode, viu?
Alunos: (risos)

Em outro momento, interrompemos a leitura dos alunos e perguntamos se alguém já tinha visto sapo comendo peru e porco. Alguns responderam negativamente. Então perguntamos porque havia peru e porco ali. Uma aluna disse que achava que era por causa da festa de casamento. Chegamos todos à conclusão, partida dos alunos, de que em festa de casamento no sítio tinha peru e porco assado.

Ao fim da leitura oral das estrofes pelos alunos. Afirmamos que quem quisesse poderia ler a estrofe que havia gostado mais. As estrofes lidas foram:

Estava o cunhado do noivo
Tocando em um rabecão,
O Sapo Sunga-Nenem,
Discorria em um violão
O Cururu no piano,
A Jia no botijão.
...
Na cidade da Caipora
Perto da Tábua Lascada,
Município de Rabugem,
Freguesia de São Nada,
Rua de Não sei se há,
Esquina da sorte minguada.

Uma aluna afirmou:

Aluna: eu gosto mais daquela parte que diz... Município de Rabugem... Perto da Tábua Lascada...

Outra aluna gostou da vigésima segunda estrofe: “O outro ficou por fora/ Como quem fica de espia/ Saiu beirando o barreiro/ Pôde agarrar Dona Jia/Já viram que festa essa/ Sem graça, sem poesia?”. Então perguntamos como seria uma festa com poesia e a aluna 13 respondeu que seria romântica.

Encerramos o primeiro encontro anunciando que no próximo iríamos fazer uma atividade que a turma iria gostar, mas não contamos qual seria a atividade. Como tocou o sinal da saída, nenhum aluno nos perguntou o que aconteceria no encontro seguinte.

Segundo encontro (23/10/2008)

Este encontro teve duração de trinta minutos e foi dedicado à confecção dos fantoches dos personagens da narrativa *Gosto com desgosto: o casamento do sapo*. Levamos para a turma diversos pares de meias, cola, folhas de papel de presente, papel de seda e material emborrachado EVA. A professora da turma providenciou tesouras e canetas hidrográficas para todos.

Primeiramente, organizamos a turma em duplas, visto que não dispúnhamos de material suficiente, nem era nosso objetivo confeccionar vinte e três fantoches. Optamos por reduzir o número de bonecos à quantidade próxima da narrativa (em torno de doze personagens). Antes de iniciarmos a distribuição do material, demos algumas instruções para a turma. Exemplificamos como os alunos poderiam utilizar o material a fim de que os fantoches pudessem ser “vestidos” no dia seguinte, quando proporíamos a encenação do casamento. Mesmo com essas instruções preliminares, ainda houve uma dupla que transformou a meia em uma bonequinha que não podia ser “vestida”, como um fantoche, por causa de um “vestido de papel que a envolvia”, mas ficou com uma aparência das mais interessantes.

Podemos observar na figura abaixo o início da confecção da boneca:



Ilustração 3: Alunos confeccionando fantoches

Vejamos como ficaram os fantoches depois de prontos:



Ilustração 4: Fantoches da noiva



Ilustração 5: Fantoches do noivo (antes de ser refeito)



Ilustração 6: Os convidados da festa

O encontro ocorreu de forma tranquila. As crianças nos abordavam para pedir mais material ou para pedir sugestões. A professora da turma acompanhou a atividade do início ao fim e nos auxiliou no que precisamos. De forma geral, as crianças se dedicaram e demonstraram sentir prazer em realizar a atividade, que, em alguns momentos pareceu uma grande brincadeira. Como não foi possível que todos os alunos terminassem seus fantoches, deixamos para terminá-los no dia seguinte.

Terceiro encontro (24/10/2008)

O terceiro e último encontro teve uma duração maior que os anteriores, cerca de uma hora. Optamos por esticar um pouco o último encontro, quebrando o costume de passar por volta de trinta minutos com a turma, para que fosse possível a realização da brincadeira com os fantoches e que esta ocorresse sem interrupções. Dessa forma, haveria maiores chances de a turma não perder o interesse ou a motivação pela atividade, já que esta ocorreu de forma completa no mesmo encontro.

Como observamos anteriormente, durante as discussões após a leitura da narrativa, as crianças sentiram falta de alguns elementos na história. Veremos então, que a brincadeira realizada no presente encontro privilegiou a “encenação” da cerimônia pelo padre improvisado por eles, antes da chegada das três cobras e do desfecho da brincadeira.

Iniciamos o encontro disponibilizando cerca de quinze minutos para que as crianças terminassem seus fantoches. Nossa intenção era favorecer aquelas que não haviam conseguido terminar a atividade no dia anterior. Entretanto, algumas crianças que haviam terminado os bonecos nos pediram para “acrescentar” detalhes e, para nossa surpresa, quando fomos verificar o desempenho desses alunos, os fantoches haviam sido totalmente refeitos. Muitos que estavam bem bonitos no dia anterior, acabaram ficando com um aspecto mal acabado, embora seus donos parecessem satisfeitos. Dessa forma, preferimos agir normalmente e procuramos não fazer nenhum comentário de reprovação.

Conforme os alunos nos pediam ajuda, dávamos sugestões de como confeccionar

os fantoches, onde colocar a boca, os olhos, como a meia seria vestida, etc. Dois alunos, que haviam faltado no encontro do dia anterior, ficaram de início sem poder participar, pois não tínhamos mais meias para que fossem feitos novos fantoches. Enquanto nos perguntávamos o que fazer com eles, os próprios alunos deram a ideia de arranjar uma garrafa PET para fazer o “padre” que celebraria o casamento. Assim foi feito, e o boneco ficou muito bom, como podemos observar na ilustração abaixo:



*Ilustração 7:
"O Padre"
feito de
garrafa PET*

Ressaltemos este momento de releitura e improvisação do enredo da narrativa. Através do diálogo com a história, as crianças exercitaram sua percepção tanto da narrativa como do mundo. Nada mais natural para a criança do que preencher os “vazios” de uma história que não se apresentou de forma completa. Dessa forma, podemos lembrar Iser (JAUSS, 1979, p. 88), quando afirma que a comunicação entre texto e leitor ocorre por meio das “representações projetivas” lançadas sobre os “vazios” do texto.

Todo o momento de confecção e acabamentos finais dos fantoches durou vinte e cinco minutos, mais do que havíamos previsto. Todavia, contamos com a ajuda da professora para organizar a turma e dar prosseguimento à atividade.

Depois de organizada a turma, demos início a algumas perguntas através das quais pudemos retomar e contextualizar a narrativa lida em outro encontro:

Pesquisadora: quem é que lembra da historinha...

Aluno 1: o casamento do sapo

Pesquisadora: quem lembra o que acontecia no casamento do sapo?

Aluno 1: as cobras chegavam e (incompreensível)

Pesquisadora: as cobras chegavam e...

Aluno 2: acabavam a festa...

Pesquisadora: acabavam a festa né?

Aluno 3: matava o pai da noiva...

Pesquisadora: matavam o pai do noivo e acabavam a festa... agora eu pergunto o seguinte... todo mundo mostrando os bonequinhos... (pedimos para exibirem os fantoches já vestidos nas mãos)... olha... (aluno F) propôs que esse aqui fosse o padre (mostramos a garrafa PET)... quem vai ser o noivo?... quem vai ser a noiva?

Aluno 4: aqui o noivo

Pesquisadora: quem vão ser os pais?

Procuramos entrar em acordo com a turma e definir qual aluno interpretaria cada personagem da narrativa. Apesar de algumas discussões entre os alunos, pois havia mais “atores” que personagens, os papéis foram distribuídos com a ajuda dos próprios alunos.

Promovemos uma eleição entre os alunos para definir quem representaria os noivos, os pais e as cobras, que terminaram sendo quatro e não três, como na narrativa. O padre ficou sob responsabilidade de um dos meninos que o confeccionaram.

Enquanto distribuíamos os “papéis”, a criança que faria o padre repetiu algumas vezes a palavra “amém”, para que respondêssemos dizendo “amém”, como de costume entre irmãos de fé, nos ritos religiosos. Outra criança disse, completando: “amém, irmão”. Nesse momento houve alguns risos. Com esse diálogo, observamos que a criança já estava, como se diz em linguagem técnica teatral, “entrando no personagem”.

Demos início então ao momento de organização da brincadeira:

Pesquisadora: agora a gente vai fazer assim... pra começar o casamento... os noivos estão se preparando.

Alunos: tchânânânâ... tchânânânâ... (imitando a marcha nupcial)

Alunos: (inquietos para começar logo a brincadeira, falam alto, ao mesmo tempo)

Pesquisadora: gente... organizado pra ficar bonito... organizado...

Em todo o momento de preparação, as crianças opinavam e comentavam as decisões. Vale salientar também, que o clima na classe era de diversão e expectativa.

Esclareçamos que optamos, nesse momento, por ditar algumas regras a fim de otimizar o ensaio e a brincadeira, bem como aproveitar melhor o tempo. Sabemos que poderíamos ter deixado por conta dos alunos toda a parte de escolhas relativas à encenação, entretanto, correríamos o risco de ficar assistindo os alunos discutirem, sem

conseguir tomar nenhuma decisão até o término do tempo disponível.

Nesse momento, posicionamos a menina e o menino que fariam os noivos como se estivessem se conhecendo:

Pesquisadora: olhem só... a primeira parte... o noivo e a noiva se encontram... e estão se preparando para o casamento...

Pesquisadora: venham aqui o noivo e a noiva...

Aluno 1: e as cobras?

Pesquisadora: as cobras ficam sentadas por enquanto...

Pesquisadora: o noivo vai pedir permissão pro pai da noiva pra casar, né?

Pesquisadora: ele precisa conhecer a noiva... concordam?... como é que ele conhece a noiva?

Aluno 2: conversando...

Aluno 3: olá... tudo bem?

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Pesquisadora: olhem só... a gente vai improvisando porque vai ficando mais legal, certo?

Pesquisadora: o noivo conhece a noiva como... ôpa tudo bem?... (lançamos beijinhos de cumprimento no ar)

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

A partir daqui, posicionamos o menino que fazia o noivo e a menina que fazia a noiva em frente um do outro, como se fossem se conhecer e marcar casamento. Então, orientamos para que começassem a conversar e iniciamos a filmagem:

Pesquisadora: vamos lá? Começar? um... do... lá... si... já...

Alunos: (silêncio)

Aluno/noivo: olá tudo bem?

Alunos: (muitos risos e alguns comentários)

Aluno/noivo: (para a aluna/noiva) vai...

Aluna/noiva: (risos de vergonha)

Aluno: (para aluno/noivo) vai... tu que fala primeiro...

Pesquisadora: como são os nomes de vocês?

Aluno: o noivo tá agoniado...

Aluna/noiva: Lili...

Pesquisadora: e o namorado chama como?

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluno/noivo: João...

Aluno: é Lili e João...

Pesquisadora: olá... prazer...

(Nesse momento aluno/noivo e aluna/noiva encostam as bocas dos fantoches)

Pesquisadora: Como vai? (motivando as crianças para o diálogo)

Pesquisadora: e aí? O noivo gostou dela... gostou?

Aluno/noivo: gostou...

Aluno: fala...

Pesquisadora: fala alguma coisa para conquistar ela...

(Nesse momento aluno/noivo e aluna/noiva enroscam os pescoços dos fantoches)

Aluno: quer casar com ela?

Pesquisadora: você gostaria de casar com ela?

(Nesse momento aluno/noivo e aluna/noiva riem um pouco envergonhados)

Aluno/noivo: você gostaria de casar comigo?

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

(Nesse momento aluno/noivo e aluna/noiva encostam as bocas dos fantoches)

Pesquisadora: entra o pai para dar permissão...

(Nesse momento o aluno/pai se aproxima e o aluno/noivo dirige-se a ele)

Alunos: (falam ao mesmo tempo que riem – áudio incompreensível)

Aluno/noivo: você deixa eu casar com sua filha?

Aluno/pai: sim...

Aluno/noivo: valeu...

(Nesse momento aluno/pai e aluno/noivo encostam as mãos dos fantoches cumprimentando-se)

Pesquisadora: valeu... obrigada papai..

Alunos: (falam ao mesmo tempo que riem – áudio incompreensível)

Aluna/noiva: (entre risos, olha para aluno/noivo) marca a data do casamento!

Alunos: (risos)

Aluno/pai: eu vim marcar a data do casamento...

Aluno/noivo: (entre risos) amanhã?

Aluno/pai: (fala e sai da cena) daqui a três anos...daqui a três anos tá bom...

Aluno/noivo: (risos e silêncio)

Alunos: (falam ao mesmo tempo que riem – áudio incompreensível)

Pesquisadora: e agora? Como acontece o casamento?

Alunos: (falam ao mesmo tempo – áudio incompreensível)

Aluna/noiva: chama os convidados...

Nesse momento, em meio a comentários da turma, chamamos os pais dos noivos e as cobras para onde estávamos, no centro da sala. Os demais alunos permaneceram em suas carteiras, nos circundando.

Em seguida, orientamos os alunos a continuarem dialogando com as personagens, dessa vez, a noiva perguntou para a mãe se esta sabia do casamento e recebeu sua autorização. Então, a noiva falou: “só falta agora conversar com o padre”. Por ordem da mãe, a filha foi contar a novidade para o noivo. O pai, presente, convidou os demais para marcarem a data com o padre. Nesse momento, as crianças dirigem-se ao padre e anunciam que foram marcar a data. A data é acertada inicialmente para dali a três dias, depois para a hora seguinte. As crianças ainda acertam sobre a igreja onde seria realizada a cerimônia. O pai chama os noivos e os apresenta ao padre, que diz querer ver o noivado e recebe como resposta: “só no dia”. As falas e os gestos desse diálogo surgiram espontaneamente das crianças, enquanto apenas filmávamos sem fazer nenhum comentário.

Depois de acertados os detalhes apresentados, convidamos os alunos a se posicionarem como se estivessem na igreja esperando a cerimônia começar. As crianças, então, ajoelharam-se, padre, noivo, pai do noivo e mãe da noiva no “lugar” do altar; a noiva

e seu pai no extremo oposto, para “entrarem” na “igreja”. Motivamos os alunos perguntando como começava a cerimônia. Algumas crianças cantarolaram “imitando” a marcha nupcial. Continuamos conduzindo a brincadeira, dizendo para a noiva “entrar na igreja”. Enquanto a noiva e seu pai caminhavam de joelhos até o altar, os demais continuavam cantarolando. Assim que chegaram, o pai da noiva e o noivo trocaram de lugar e a cerimônia teve início.



Ilustração 8: Alunos encenam o casamento do sapo

Pode-se ver nesta cena a realização da cerimônia de casamento dos noivos sapo e sapa, representados pelas crianças à esquerda e presidida pelo “padre”, ao centro, confeccionado em garrafa PET. Participaram ainda do evento os pais da noiva, menino e menina no centro superior da foto e as cobras de campo, vividas pelos meninos no canto direito inferior da imagem.

Ao final da realização da cerimônia, com o padre ministrando o sacramento, entram algumas cobras, interpretadas por quatro alunos, que começam a correr atrás dos sapos. Nesse momento, foi difícil segurar a empolgação dos alunos, principalmente dos que representaram as cobras, já ansiosos para entrar em cenas mesmo antes do final do casamento. Seguiu-se um momento de corre-corre na sala de aula, com os alunos percorrendo os espaços entre as carteiras. Apenas cuidamos para que ninguém tropeçasse, nem se machucasse. Por fim, após alguns minutos de perseguição, convidamos os alunos para se sentarem em seus lugares a fim de conversarmos um pouco.

Questionamos sobre o que a turma havia achado da atividade e alguns alunos responderam: “Muito bom”. Seguimos repetindo a pergunta individualmente, até que um dos

meninos que confeccionou o padre disse ter achado “divertido”. Questionamos, então, o porquê de sua resposta. O aluno pensou um pouco e afirmou que só havia achado divertido. Nesse momento, o seu colega emitiu a mesma opinião, mas justificou dizendo:

Aluno 1: eu achei divertido porque o padre fez a cerimônia... eles se casaram

Aluno 2: [entre risos] e eu achei bom que ninguém morreu

Aluno 1: e a gente fez os fantoches

Pesquisadora: o que mais?

Aluno 3: [vestindo dois fantoches e encostando suas bocas] aqui... o noivo e a noiva

Aluno 1: [mostrando o padre para a câmera] olha o padre...

Nos dirigimos a outros alunos e repetimos a pergunta sobre o que tinham achado. Uma aluna afirmou “foi bom”, rindo junto com os colegas. Percebemos que, ao fazermos esse tipo de pergunta, as crianças se mostravam intimidadas, diferentemente dos momentos de conversa sobre os personagens ou o enredo das narrativas. Então, mudamos o questionamento para:

Pesquisadora: se vocês pudessem mudar alguma coisa o que mudariam?

Alunos: [em resposta imediata] as cobras

Aluno 1: as cobras serem boazinhas e serem convidadas pra festa

Aluno 2: [incompreensível] se tivesse se arrependido

Aluno 1: as cobras ser o padrinho e a madrinha do casamento

Observe-se a predileção pelo final feliz, expressada nos comentários. Lembremos o encontro em que as crianças reescreveram o final de *A onça e o bode*, quando também constatamos a maioria das escolhas para um final harmonioso. Continuamos motivando os alunos a falarem sobre o que modificariam na história. O aluno 1 continuou respondendo:

Aluno 1: o padre convidar as cobras... eh... fazia o bolo as cobras pra eles...

Aluno 3: que as cobras cantavam o [incompreensível]

Aluno 1: o coral

Aluno 3: o coral

Pesquisadora: as cobras cantavam no coral?

Alunos: é

Pesquisadora: olhem a ideia deles... as cobras cantavam no coral

Aluno 3: elas cantavam com violão com...

Aluno 1: aí os outros cantavam...

Alunos 1 e 3: [continuam brincando de fazer gestos com os fantoches para a câmera]

Nesse momento, aproveitamos o encaminhamento dado pelos alunos e os convidamos a inventar uma música para a festa. Lembre-se que o folheto descreve, antes do desfecho inesperado, os sapos tocando diversos instrumentos a fim de animar a comemoração.

Pesquisadora: e se a gente inventasse uma musiquinha para a festa? Qual seria?

Aluno 3: [imediatamente] o sapo casou com a sapa... depois perdeu a esperança... [para e ri envergonhado]

Chamamos a atenção para a melodia utilizada pelo menino, muito parecida com a da canção “O cravo brigou com a rosa...”.

Em seguida, vários alunos tentam dar continuidade à música, entretanto, o aluno 3, cria mais dois versos:

Aluno 3: [ainda movimentando os fantoches] o sapo casou com a sapa... depois perdeu a esperança... tinha os dedos quadrados... não podia usar aliança...

Chamamos a atenção da turma para os versos inventados pelo garoto e perguntamos se alguém gostaria de ajudá-lo.

Pesquisadora: e as três cobras?

Aluno 1: [tenta criar verso com as cobras] e as cobras...

Aluno 3: [interrompe aluno 1 e canta] o padre foi na feira mas não tinha o que comprar... comprou uma cadeira velha pra cumadre se sentar...

[risos]

Aluno 3: a cumadre se sentou a cadeira...

Aluno 1: a cobra...

Aluno 3: o padre ficou chorando o dinheiro que gastou...

O aluno continuou inventando e cantando mais versinhos, que agora já não diziam respeito à brincadeira ou à narrativa. Portanto, optamos por anunciar que finalizávamos por ali a experiência e agradecemos a participação da turma.

Apesar de algum trabalho para conseguirmos, junto com a professora, organizar a turma para que a brincadeira acontecesse, houve um momento em que as crianças se envolveram com a atividade e começaram a improvisar elas mesmas suas falas e gestos. Assim sendo, optamos por apenas ir registrando as atitudes tomadas pelos alunos, sem interferência nenhuma. Por causa dos rumos que a atividade tomou, podemos afirmar que, à exceção do início meio tímido, a turma terminou brincando de representar as personagens do folheto, do mesmo modo como poderiam ter brincado em outro lugar, fora da sala de aula, sem a presença de adultos mediando suas decisões. Esse fato torna a atividade, como já afirmamos, importante do ponto de vista do amadurecimento intelectual e da vivência lúdica das crianças envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para a formação de leitores, na escola, envolve questões centrais como: as condições sociais do aluno, as fontes utilizadas e, sobretudo, o modo como esses textos são trabalhados. Ao longo dos anos a escola ou esqueceu completamente os textos de origem popular ou transformou-os em folclore – algo morto e distante da vivência dos leitores. Para a realização da presente pesquisa, adotamos uma perspectiva de análise da cultura popular que busca a valorização dos contextos de produção e circulação da literatura de cordel, visto que a consideramos uma manifestação produtiva, que deve ser experimentada pelos leitores como algo que faça sentido e, por isso, passe a fazer parte de sua vivência. Durante a experiência, procuramos dar aos alunos espaço para que partilhassem de suas experiências pessoais.

Esta pesquisa buscou provar que a literatura de cordel pode ter uma contribuição importante na formação do leitor. Para tanto, selecionamos as obras e realizamos uma experiência de leitura dividida em três partes, de acordo com as obras trabalhadas. No decorrer desse experimento, observamos e anotamos algumas reações da turma como risos, comentários, silenciamento, além de expressões que indicassem aprovação, alegria, insatisfação em relação às obras lidas.

Destacamos da primeira parte, reservada para a antologia, as leituras orais feitas pela turma (no início, mais tímidas e com alguma dificuldade), os pedidos de bis para a leitura oral das estrofes mais apreciadas e a participação da turma, acompanhando com palmas uma das crianças que criou coragem para cantar uma das sextilhas. Ressaltamos também a iniciativa de alguns alunos em partilhar a leitura da antologia, em casa, com a família, sem indicação nossa, bem como o fato de “os cordéis” terem sido escolhidos pela maioria da turma como a parte de que mais gostaram. Observamos, desses primeiros encontros, que é possível trabalhar, em sala de aula, estrofes sozinhas ou pequenos grupos de estrofes que encerrem um sentido completo. Assim sendo, nem sempre se faz necessária a leitura integral dos folhetos como única alternativa.

Em relação ao trabalho de leitura do folheto *A onça e o bode*, chamamos a atenção para as especulações relativas ao comportamento dos bichos, feitas durante as discussões e para a criação de novos desfechos para a história. Constatamos que a interrupção da narrativa num momento de clímax, causou, entre as crianças, um efeito de suspense e curiosidade sobre o final do folheto, lido no encontro seguinte. Acreditamos que a leitura feita em dois episódios tenha evitado o eventual cansaço provocado pela escuta de uma narrativa longa, além de ter servido de motivação para a criatividade e curiosidade da turma.

Salientamos, da última parte, dedicada à leitura oral do folheto *Gosto com desgosto*, a recuperação pelos alunos de elementos comuns a todo casamento que não são mencionados na narrativa, mas questionados durante os diálogos pós leitura e inseridos na brincadeira de encenação da cerimônia realizada com os fantoches. Outro momento marcante foi o segundo encontro, reservado para a confecção dos fantoches. Destacamos a dedicação, o interesse e o envolvimento de toda a turma no decorrer da atividade, além da satisfação em exibir os bonecos prontos no final do encontro. A brincadeira de encenação do casamento, realizada no último encontro, contou com a espontaneidade e a criatividade da turma, entretanto, não com a mesma intensidade do dia anterior. Por vezes, tivemos que motivar e encorajar as crianças, inibidas por causa da presença dos colegas e da câmera que registrou a atividade. Apesar desses contratemplos, julgamos o resultado como positivo, visto que, ao final, os alunos pareceram estar mais à vontade.

A partir dos elementos analisados nos primeiros quatro encontros e das impressões obtidas durante a realização de toda a experiência, podemos afirmar que houve bastante envolvimento das crianças com as atividades realizadas, principalmente no último encontro, quando finalizamos a confecção dos fantoches e realizou-se a brincadeira em sala de aula. A participação da turma e em especial de algumas crianças mais espontâneas, pode ser observada nos diálogos transcritos, os quais, em sua maioria, mostram identificação afetiva com os bichos. Aliás, o fato de as obras escolhidas terem em comum a presença de bichos comportando-se como os seres humanos, característica que faz brotar o humor dessas obras, facilitou a aproximação e a identificação das crianças com os personagens e as

situações vivenciadas. De fato, dos três conceitos definidos por Jauss (1979), os que mais se verificam no trabalho com as crianças são a *poiesis* e a *katharsis*, já que, durante a realização da experiência, quando as crianças liam e reliam as estrofes, elas demonstravam prazer com a atividade. Além disso, os diálogos entre pesquisadora e alunos revelaram a identificação afetiva das crianças com os bichos retratados nas estrofes.

Durante as atividades de leitura, algumas crianças sempre se ofereciam para ler, reler e cantar as estrofes, emitiam suas opiniões e compartilhavam suas experiências cotidianas. Pudemos observar, também, a predileção da maioria da turma pelo final feliz. O trabalho realizado durante a pesquisa está em sintonia com esta indicação de que a leitura deve ser sempre uma experiência compartilhada, como afirma Colomer (2007, p. 144):

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada pelos outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.

Além da partilha das experiências individuais, os alunos puderam também participar como “colaboradores na busca do significado” das obras trabalhadas (COLOMER 2007, p. 145). Observe-se os diálogos descritos no capítulo três, os quais apresentam as trocas de significados, entre as crianças, mediadas pela pesquisadora, atribuídos às imagens, situações e personagens retratadas, bem como as conclusões resultantes dessas trocas.

Diante das justificativas apresentadas, avaliamos positivamente a experiência e acreditamos que tenha sido significativa para as crianças, visto que algumas delas aprenderam versos de cor, tiveram uma vivência prolongada de leitura e experimentaram a leitura de uma perspectiva mais lúdica. Escutamos, de algumas delas que ainda guardam seus cordeizinhos em casa e uma ou outra, por vezes, brinca com os fantoches de meia, em casa, com os irmãos.

Além de tudo, pudemos mostrar, ainda que indiretamente, que ler também é brincar. Recorde-se o diálogo do primeiro encontro de leitura da antologia de sextilhas:

Aluno 1: Ah! Isso não é brincadeira, não!

Aluno 2: Não é brincadeira, não!

Alunos: [risos]

Pesquisadora: Será que não pode ser uma brincadeira?

Alunos: É não!

Aluna 3: Isso é aula!

Pesquisadora: “Será que é só aula?”

Aluna 3: Como é que a gente vai brincar de ler?

Aluno 4: Lendo!!

Na prática, os alunos puderam vivenciar uma experiência nova para eles: a de brincar de ler e ler com prazer, doando o melhor de si. Mesmo os mais tímidos, resistentes à exposição da leitura oral, terminaram por ler pelo menos uma estrofe, o que consideramos um ganho. Dessa forma, é possível afirmar que a literatura de cordel tem uma contribuição na formação dos leitores, visto que possui, assim como todo texto literário de qualidade, ritmo, sonoridade, inventividade e fantasia. Por esses motivos, o cordel deveria figurar mais vezes o rol de textos escolhidos pelos professores para serem lidos na escola.

Assim como toda pesquisa, há momentos em que esperávamos que os alunos se envolvessem mais e achassem graça; no entanto, contrariando nossas expectativas, obtemos comentários valiosos quando menos esperávamos, por exemplo, na leitura do folheto *O casamento do sapo*, em que os alunos sentiram falta do padre e do bolo de casamento.

A experiência se deu em meio a alguns conflitos e casos de indisciplina. Como foi dito, muitos dos comentários não puderam ser observados por causa das falas sobrepostas, que foram bem frequentes. Contudo, não julgamos que esses momentos tenham sido contraproducentes para a pesquisa, uma vez que o essencial dos diálogos pôde ser captado e, sobretudo, que os comentários simultâneos das crianças indicam que as mesmas sentiam-se livres para expressar suas opiniões.

Enfrentamos, também, momentos de dúvida e insegurança, principalmente, em relação à maneira de lidar com as crianças e conduzir os diálogos. Percebemos posteriormente, por meio da escuta dos áudios dos encontros, que em uma ou outra discussão poderíamos ter estimulado mais a criatividade e a imaginação da turma. Muitas vezes, na ansiedade de fazer o encontro acontecer, pensamos mais nos passos que devemos percorrer e nos resultados que almejamos que esquecemos de nos colocar no lugar do leitor-ouvinte. Aprendemos, com essas situações, que o caminho para a formação

do leitor passa pelos momentos de partilha das experiências e interpretações pessoais, atividades que efetivam a comunicação entre texto e leitor e entre o leitor e os outros, como sugere Colomer (2007).

Em relação à substituição da professora efetiva, acreditamos que não houve prejuízo para a realização da experiência. Apesar de a primeira regente apresentar uma preocupação maior em levar poesias para a sala de aula, a professora substituta mostrou-se mais prestativa e interessada em nossa metodologia, devido o maior tempo de convivência conosco durante a experiência.

A realização dessa experiência nos proporcionou, enquanto pesquisadora e professora, além de grande satisfação, uma oportunidade de refletir sobre o nosso fazer pedagógico e uma renovação da crença de que é possível realizar um trabalho significativo de leitura literária em sala de aula, mesmo dispondo de poucos materiais.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

Cordéis e antologias:

BARROS, Leandro Gomes de. Gosto com desgosto (o casamento do sapo). In: MEDEIROS, Irani. **No reino da poesia sertaneja**; antologia Leandro Gomes de Barros. João Pessoa: Idéia, 2002.

BORGES, José Francisco. **No tempo que os bichos falavam**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2003.

LEITE, José Costa. **A onça e o bode**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2003.

_____. **O namoro do minhoco e a minhoca**. Recife, PE: Editora Coqueiro, s/d.

LUCENA, Antonio. **O sabiá da palmeira**. Campina Grande – PB, 2003.

Fontes teóricas:

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Histórias de Leitura)

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível: na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. (Coleção Antropologia Social)

ANDRADE, Cláudio H. Sales. **Patativa do Assaré: as razões da emoção**. São Paulo: Nankin; Fortaleza: Editora da UFC, 2003.

ANTONACCI, M^a Antonieta. No corpo-a-corpo letra, voz, imagem: cultura e memória na literatura de folhetos. In: CHIAPPINI, Ligia. BRESCIANI, M^a Stella (orgs.). **Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2002.

AYALA, M^a Ignez Novais. Aprendendo a apreender a cultura popular. In: PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

_____. Diferentes temporalidades da literatura oral popular. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA, 17. Gramado, 2002. Anais... Gramado: Universidade Federal do Rio Grande do sul, 2002.

_____. **No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Por uma abordagem crítica do popular**. *Graphos*, revista da Pós-Graduação em Letras, João Pessoa, ano II, n. 4, 1997, p. 36-45.

_____. Riqueza de pobre. In: **Literatura e sociedade**, Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, n. 2, p. 160-9, 1997.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil: perspectivas de análise**. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa em Educação. Trad. Lucie Didio. v. 3. Brasília: Liber Livro, 2004.

BATISTA, M^a de Fátima Barbosa de Mesquita. (et. al.) **Estudos em literatura popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. 2. ed. Tradução: CAIXEIRO, Nathanael C. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BRDESCO-GOUDEMAND, Yvonne. Os animais que vivem como os homens: casamentos, intrigas. In: **O ciclo dos animais na literatura popular do Nordeste**. Tradução de Therezinha Pinto. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1^a a 4^a séries)** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: DF, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda & KUPSTAS, Márcia. **Literatura, arte e cultura**. São Paulo: Ática, 1988.

CARVALHO, José Jorge de. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: **Seminário folclore e cultura popular**. Instituto Nacional do Folclore/ Instituto Brasileiro de Arte e Cultura. Rio de Janeiro: 1998.

CHARTIER, Roger. Leituras “populares”. In: **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

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

COSTA, Kelly Sheila Inocência. **O santo e a porca: retomada de um velho tema ou plágio**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2004.

CURRAN, Mark J. **A literatura de cordel**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1973.

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. (et. al.) **Literatura popular em verso: estudos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro:

Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

FARACO, Carlos E.; MOURA, Francisco M. de. Linguagem Nova. 5ª série. 11. ed. 5ª impressão. Edição totalmente reformulada. São Paulo: Ática, 2001. (p. 216-225)

GARCIA-CANCLINI, Néstor. A encenação do popular. In: Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 1997.

JAUSS, Hans Robert. Et. al. **A leitura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervat. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

ORTIZ, Renato. Românticos e folcloristas. Cultura popular. São Paulo: Olho d'água, 1992.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenação Geral). João Pessoa, 2006.

PAULINO, Mª das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Mª Aparecida. PAULINO, Graça. et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Autêntica, 2005.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. Francisco das Chagas Batista e a tradição poética do Teixeira. In: BATISTA, Mª. de Fátima Barbosa de Mesquita et. al. **Estudos em literatura popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

PINHEIRO, Hélder & LÚCIO, Ana C. Marinho. **O cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, Hélder et al. (orgs.) **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

PINHEIRO, Hélder. **Tesouros da poesia popular para crianças e jovens**. Boitató – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Disponível em: http://www2.uel.br/revistas/boitata/?content=volume_5_2008.htm. Acessado em 15/03/2008.

_____. (org.) **Pássaros e bichos na voz de poetas populares**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

_____. (org.) **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

_____. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992. (Série Fundamentos)

RIBEIRO, Leda Tâmega. **Mito e poesia popular**. Rio de Janeiro: FUNARTE/ INSTITUTO Nacional do Folclore, 1986.

RODRIGUES, Lilian de Oliveira. **A voz em canto: de Militana a Maria José, uma história de vida**. João Pessoa, 2006. Tese (doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo no meio escolar**. Tradução de Cristine Zumbach e Manuel Guerra. Coimbra: Centelha, 1981.

SILVA, Antônio Gonçalves da (Patativa do Assaré). Cada um no seu lugar. In: **Aqui tem coisa**. 2. ed. Fortaleza: UECE/RCV. Editoração e Artes Gráfica Ltda. 1995. p. 159-160.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Coleção Texto e Linguagem.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. Direção de edição de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1978.

SOBRINHO, José Alves. **Cantadores, repentistas e poetas populares**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

SOSA, Jesualdo. Origem e conceito da fábula. In: *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1978.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XIDIEH, Osvaldo Elias. Cultura popular. In: _____ et al. **Feira nacional de cultura popular**. São Paulo: SESC, 1976, p. 1-6.

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

ANEXO 1

PLANEJAMENTO DAS AULAS¹⁸

Primeira parte da experiência: A vida dos bichos em versos

1º encontro: 10/06/2008 (sondagem)

- 1) Conversa inicial com a turma: conhecem poesia? lembram de alguma poesia lida por vocês ou pela professora? Conhecem cordel? Já viram um? Gostam de histórias de bichos? Quais?
- 2) Mostrar cordéis, dar um tempo para que manuseiem;
- 3) Perguntar se alguém quer ler um trechinho da antologia distribuída.

2º encontro: 15/07/08

- 1) Retomar a conversa sobre o momento anterior;
- 2) Perguntar se a turma lembra de alguma poesia lida;
- 3) Distribuir os folhetinhos com a antologia de sextilhas para a turma;
- 4) Explicar que o folheto foi construído com estrofes de vários cordéis e que os alunos poderão ficar com ele;
- 5) Iniciar a leitura das sextilhas;
- 6) Perguntas pós-leitura: gostaram? De que animais gostaram? Já viram algum desses?
- 7) Pedir para que um dos alunos fale sobre seu bicho de estimação ou um bicho de que goste ou ache bonito;
- 8) Distribuir um pedacinho de papel para que os alunos escolham um bicho e o desenhem;
- 9) Recolher o material para a próxima aula.

3º encontro: 29/07/08

- 1) Perguntar se alguém se lembra de alguma estrofe lida na aula anterior;
- 2) Distribuir os cordéis e continuar a leitura das estrofes;
- 3) Selecionar uma estrofe por sugestão dos alunos e propor que tentem imitar os bichos da estrofe mostrando como conversariam entre si (dar exemplo com a estrofe);
- 4) Retomar a ilustração iniciada na aula passada;
- 5) Finalizar o momento com a colagem dos desenhos nas capinhas dos cordéis, lembrando à turma de que poderão levá-los para casa.

Segunda parte da experiência: folheto “A onça e o bode”

1º encontro:

- 1) Conversa inicial: conhecem alguma história que fale de onça? Já viram um bode de perto? Como esses bichos são? Quem é o mais valente?
- 2) Iniciar a leitura da primeira metade do folheto;
- 3) Conversar sobre a leitura: o que mais chamou a atenção? Que parte gostaram mais?

¹⁸ Salientamos que esse planejamento foi elaborado antes do início da experiência, tendo sido, portanto, refeito, de acordo com a necessidade de cada encontro.

2º encontro:

- 1) Relembrar a narrativa: perguntar se lembram de alguma estrofe e sugerir que façam a leitura;
- 2) Ler a segunda metade;
- 3) Fazer alguns questionamentos para a turma: onde a onça e o bode estão agora? O que estão fazendo? O que acontece depois que os bichos fogem abandonando o mocambo? E se eles descobrissem que outro bicho achou a casa deles e resolveu ir morar lá? Que bicho seria e por que? Será que a onça e o bode se encontrariam novamente? Será que eles poderiam se unir para retomar a casa de volta?
- 4) Ir anotando as respostas no quadro;
- 5) Finalizar com a construção de uma continuação da história a partir das respostas dos alunos;

3º encontro:

- 1) Retomar a aula anterior;
- 2) Relembrar a narrativa e a continuação elaborada pela turma;
- 3) Distribuir os papéis e fazer ajustes;
- 4) Representar a historinha construída na aula anterior.

Terceira parte da experiência: folheto *Gosto com desgosto: o casamento do sapo*

1º encontro:

- 1) Conversa inicial: quem já viu um sapo de perto? O que ele faz? Como acham que é a vida de um sapo? O sapo tem família? Quem faz parte dela?... Como os bichos formam uma família?
- 2) Distribuir o folheto em folha impressa;
- 3) Ler a narrativa integralmente;
- 4) Conversar sobre a narrativa: o que mais gostaram?...

2º encontro:

- 1) Retomar a conversa sobre a narrativa;
- 2) Propor a confecção de fantoches dos personagens da narrativa;
- 3) Distribuir materiais e orientar confecção;
- 4) Distribuir os personagens/fantoches entre os alunos (sorteio);

3º encontro:

- 1) Preparar as falas das personagens a partir da narrativa (no quadro);
- 2) Treinar/ensaiar as falas com os fantoches (esclarecer a importância dos demais alunos que não estiverem representando de participarem prestando atenção e oferecendo sugestões)
- 3) Realização da brincadeira com os fantoches.

ANEXO 2

ANTOLOGIA DE SEXTILHAS POPULARES

Uma galinha pequena
Faz coisa que eu me comovo:
Fica na ponta das asas
Para beliscar o ovo,
Quando vê que vem sem força
O bico do pinto novo.

Manoel Xudu

Eu admiro a galinha
Com um bico tão miúdo,
Junto à ninhada de pinto,
Um pelado, outro peludo,
Pegar uma borboleta
E dividi-la com tudo.

Manoel Filó

A aproximar-se a noite
Quando o dia vai embora,
Lá no fundo do quintal
A galinha se acocora
Fazendo casa das asas
Pra pinto não dormir fora.

Manoel Menezes

O papagaio acha graça
Fala, canta e assobia
Quando alguém diz: -- Ô de casa
Ele sai e dá bom dia
Recebe o povo do jeito
Dos donos da moradia.

Arnaldo Cipriano

O papagaio vivia
Na casa do camponês
Com uma farda do exército
Todo metido a burguês
Botou até um colégio
Para ensinar português.

Clodomiro Paes

O minhoco residia
Dentro de um atoleiro
Que até parecia um mangue
E passava o tempo inteiro
Somente cavando o chão
A minhoca na profissão
Seguia o mesmo roteiro.

José Costa Leite

A VIDA DOS BICHOS

EM VERSOS

Admiro o João de Barro
Por ser muito inteligente
É um bom mestre de obra
Seu trabalho é competente
Começa a casa e termina
Sem precisar de servente.

Sebastião Chicute

Sericora é animada
Se esconde pra ninguém ver
Canta bem alto e bonito
Gosta de se esconder
Quando ela canta alguém diz:
Está perto de chover.

Sebastião Chicute

O peru fazia roda
No terreiro da morada
E o gatinho seu amigo
Era muito camarada
Montava-se no peru
E o peru dava risada.

José Francisco Borges

No terreiro da cozinha
A galinha cacareja
O guiné grita assustado
Quando o peru gruguleja
O cachorro faz três coisas:
Pois corre, late e fareja.

Manoel Batista

A araponga ou ferreiro
Canta com voz estridente
Enquanto o canário belga
Canta maviosamente
Como quem diz que a doçura
Da voz embevece a gente.

José Alves Sobrinho

08

01

06

03

Meus queridos amiguinhos
o meu nome é Verde-gaio.
Uns dizem que eu sou um “louro”,
outros que eu sou papagaio.
Com tanto disse-me-disse
eu quase que tive um desmaio!
Marcelo Soares

O sabiá do sertão
Faz coisa que me comove:
Passa três meses cantando
E sem cantar passa nove
Como que se preparando
Pra só cantar quando chove.
Biu Gomes

Bem-te-vi fabrica o ninho
com palito e algodão
perto de um arapuá
pra ficar de prontidão
a fim de pegar abelha
pra sua manutenção.
Sebastião Chicute

02

O gavião é sagaz
É o mais aventureiro
Passa voando por alto
Canta e faz um paradeiro
A fim de pegar o pinto
Na saída do chiqueiro.
Sebastião Chicute

Urubu já nesse tempo
Era um grande aviador,
Levando correspondência
Aos bichos do interior,
Conduzindo pelos ares
Cartas, postais e valor.
Zé Vicente

O galo cantarolava
sem descanso o tempo inteiro
além de sujar a casa
da sala até o banheiro
para aumentar mais o drama
fez do espelho da cama
a grade do seu poleiro.
Manoel Monteiro

04

Tamanduá era padre
como todos sabem disto
naquele tempo também
pelos antigos foi visto
uma lavadeira velha
lavando a roupa de Cristo.

Mestre galo era o marcante
da quadrilha no salão
timbú era despachante
na boca do garrafão
o gato fiscalizava
as painelas no fogão.
José Pacheco

A onça que toda noite
faz sempre sua caçada
pega os bichos na tocaia
só volta de madrugada
dorme até o dia todo
por estar muito cansada.
Mestre Azulão

07

O minhoco namorava
A minhoca ocultamente
Porém o pai da minhoca
Era metido a valente
Por quase nada brigava
E o minhoco não tirava
A namorada da mente.

Porém o pai da minhoca
Quis acabar o namoro
A minhoca quando soube
Fez até cara de choro
Disse o velho no sufoco
-- Se namorar o minhoco
Você vai entrar no couro.

O velho na desvantagem
Chega ficou meio choco
Se ele fosse brigar
Fazia papel de louco
Agora por desaforo
Vou terminar o namoro
Da minhoca e o minhoco.
José Costa Leite

05

ANEXO 3

FOLHETO A ONÇA E O BODE – PRIMEIRA PARTE

Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino

Turma: 4ª série - Turno: manhã

A ONÇA E O BODE – José costa Leite

Uma pobre onça vivia
em uma mata deserta
dormindo ali, acolá
não tinha morada certa
exposta a chuva e o vento
cochilando no relento
sem travesseiro ou coberta.

Certa vez a onça estava
pensando na sua vida
havia chovido a noite
ela estava enfraquecida
com fome e toda molhada
além disso, resfriada
pois se molhou na dormida.

A onça disse consigo:
"Isso não fica bem
vivo por dentro dos matos
sofrendo como ninguém
nunca pude preparar
uma casa para morar
e quase todo bicho tem.

E esse plano na mente
pegou idealizar
dizendo assim: Quando chove
eu só falto me acabar
se Deus do céu me valer
brevemente eu vou fazer
uma casa para morar.

Na ribanceira dum rio
viu o canto apropriado
a onça limpou o terreno
deixando tudo ciscado
resolveu ir descansar
pra depois recomeçar
quando passasse o enfado.

Acontece que o bode
teve o mesmo pensamento
disse: Eu durmo no mato
passo a noite no relento
exposto a muitos perigos
a sanha dos inimigos
sujeito a chuva e o vento.

– Eu vou cuidar em fazer
uma casa pra morar
quando estiver chovendo
eu tenho aonde ficar
fazendo inveja aos demais
pois todos os animais
zombar vendo eu me molhar.

Na ribanceira dum rio
achou um lugar varrido
o bode disse: Eu aqui
farei o meu lar querido
aqui ninguém me aperreia
o rio dando uma cheia
eu estarei garantido.

Cortou madeira no mato
e cavou na mesma hora
os buracos dos esteios
já com a língua de fora
cansado de trabalhar
resolveu ir descansar
tomou banho e foi embora.

A onça chegando viu
o trabalho prosperando
disse: É Deus do céu
que está me ajudando
cortou folhas de palmeira
trabalhou a tarde inteira
e foi-se embora cantando.

O bode chegando achou
o serviço quase no fim
disse: "Parece que Deus
está me ajudando a mim
pegou tapar o mocambo
trabalhou que ficou bambo
plantou até um jardim.

Tomou banho e foi embora
e quando a onça chegou
portas no mocambo
e o que faltava tapou
cortou folhas de palmeira
fez na base de uma esteira
forrou tudo e se deitou.

ANEXO 4

FOLHETO A ONÇA E O BODE – SEGUNDA PARTE

Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino

Turma: 4ª série - Turno: manhã

A ONÇA E O BODE – José costa Leite

E quando o bode falou
a onça disse que tinha
feito a casa para morar
pois sofrendo muito vinha
porém o bode na hora
disse: Minha não senhora
porque esta casa é minha.

A onça disse: Eu limpei
o canto e fui descansar
o bode disse: Eu cortei
a madeira e fui cavar
os buracos dos esteios
assim por todos os meios
nela sou quem vou morar.

A onça disse: Eu cortei
palmeira e cobri ela
o bode disse: Eu tapei
e fiz o jardim perto dela
disse a onça: Eu vou caçar
pois eu não quero brigar
só sei que vou morar nela.

A onça disse ao bode:
– Quando me ver pinotear
é que está chegando em mim
a vontade de brigar
da minha casa eu não saio
e de fome sei que não caio
todo dia irei caçar.

Disse o bode: Quando eu
ficar de pé, espirrando
pinoteando bem alto
e a barba balançando
estou rosnento e voraz
pior do que Satanás
é bom ir se preparando.

O bode ficou deitado
e a onça foi caçar
lá ela matou um bode
e trouxe para jantar
o outro bode, coitado
vendo seu irmão sangrando
deu vontade de chorar.

Na caçada o bode viu
uma onça pendurada
tinha caído no laço
ele matou-a de pancada
chegou em casa com ela
a onça vendo a irmã dela
ficou toda arrepiada.

Fez um churrasco de onça
e comeu que ficou deitado
depois pegou espirrar
dando salto agigantado
com a barba balançando
deitando e se levantando
com o maior bodejado.

A onça com medo dele
também pegou pinotear
para dizer que estava
com vontade de brigar
nos dois pés se levantou
mas o bode nem ligou
e danou-se pra espirrar.

O bode de cara feia
ficou perto da janela
pra pinotear e correr
antes do fim da novela
ela estava no pagode
era com medo do bode
e o bode com medo dela.

O bode espirrou de novo
fez um grande bodejado
a onça saltou no terreiro
e entrou no mato fechado
o bode correu também
no mato inda hoje tem
o macambo abandonado.

ANEXO 5

FOLHETO GOSTO COM DESGOSTO (O CASAMENTO DO SAPO)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino
Turma: 4ª série - Turno: manhã

GOSTO COM DESGOSTO – Leandro Gomes de Barros

NO TEMPO DO CARRANCISMO
Tempo em que bichos falavam,
Como hoje vivem os homens,
Eles também transitavam
Havia muitas questões,
Casos fundos que se davam.

Na cidade da Caipora
Perto de Tábua Lascada,
Município de Rabugem,
Freguesia de São Nada,
Rua de Não Sei se Há,
Esquina da Sorte Minguada.

Morava nesse chalé
Um sapo velho caldeireiro
Tinha uma grande família,
Um filho ainda solteiro
O velho era arrumado
E o filho tinha dinheiro.

A filha caçula dele,
Sapa também arrumada,
Filha daquele lugar,
Por todo mundo estimada
Por amar muito a seu pai,
Não estava ainda casada.

O visconde Cururu
Barão de Cuia Quebrada,
Morava em Vila Nojenta
Rua da Esfarrapada,
Travessa do Alagadiço
Na casa número nada.

O visconde tinha um filho
Um rapaz também solteiro
Não era lá desses ricos
Mas também tinha dinheiro,
Engraçou-se da sapinha
A filha do caldeireiro.

A viscondessa Dona Jia
Conheceu que o filho amava
A sapinha caldeireira
Com vergonha não falava
Respeitava muito ao pai
Por isso nada tratava.

Disse a Jia ao Cururu:
— Seu filho quer se casar,
Mas tem-lhe muito respeito
Acanhou-se em lhe falar,
Venho consultar você
Acha bom se ela aceitar?

— Acho! Respondeu o sapo,
A sapa é bem arranjada,
Filha de um homem distinto
Um belíssimo camarada,
Ela e o pai aceitando,
Se faz, eu não digo nada.

O visconde Cururu,
Deu parte ao caldeireiro,
Esse com gosto aceitou
Quase recusa primeiro,
Mas depois se resolveu
Contrataram pra janeiro.

Disse o sapo caldeireiro:
— É preciso eu preparar
Um vestido muito fino
Para a filha se casar
Eu quero dar um banquete
Para ninguém censurar.

Comprou vestido de seda,
Espartilho e capela,
Guarda-sol, luvas, sapatos,
Tudo que agradasse a ela,
E disse-lhe que convidasse
Todas as amigas dela.

Tinham tratado o casamento
Para doze de janeiro,
Em dezembro choveu muito,
Que quase enche o barreiro,
Resolveram o casamento
Visto haver esse aguaceiro.

Reuniram-se as famílias,
E deram logo andamento,
Saiu de Vila Nojenta
Um grande acompanhamento,
Sapos de todas as classes
Que vinham ao casamento.

O visconde Cururu,
Metido em um casação,
O noivo todo de preto
Trazia um bom correntão,
Um pince-nez de cristal
Em cada dedo um anelão.

Deram começo ao banquete,
O caldeireiro tocava,
O Sapo Boi era o noivo,
Junto da noiva berrava,
O visconde Cururu
Um violão afinava.

A mulher do caldeireiro
Ajudando a vestir a filha,
Dona Jia e outras damas
Estavam dançando quadrilha,
O Caldeireiro gritava:
— A festa brilha ou não brilha?

Estava o cunhado do noivo,
Tocando em um rabecão,
O Sapo Sunga-Nenem,
Discorria em um violão
O Cururu no piano,
A Jia no botijão.

Já o altar estava armado,
Estava a noiva se aprontando,
Os copeiros pondo a mesa,
Perus e porcos se assando,
Quando de súbito viram,
Três cobras virem chegando.

Dessas três recém-chegadas,
Foi um Jararacossu
Dirigiu-se ao gabinete
Do visconde Cururu,
Olhem o desgosto no gosto!
Quem quis mais comer peru?

Uma das cobras de campo
Foi ao major Caldeireiro,
Não respeitou-lhe a patente
Nem se importou com dinheiro
A noiva e os convidados
Ganharam logo o barreiro.

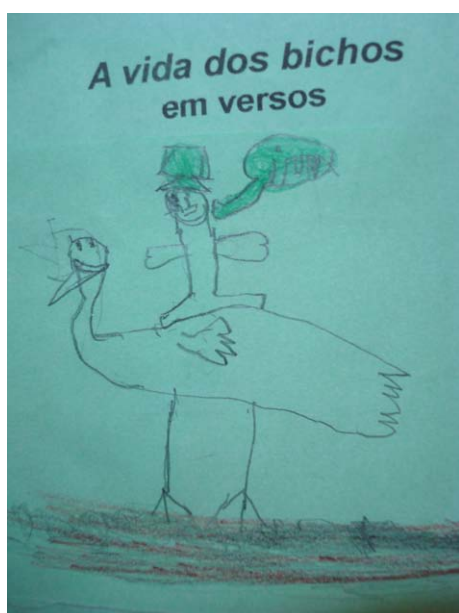
A outro ficou por fora
Como quem fica de espia;
Saiu beirando o barreiro,
Pôde agarrar Dona Jia,
Já viram que festa essa,
Sem graça, sem poesia?

A noiva pôde evadir-se
O noivo também fugiu,
Dos convidados só um
Com vida se escapuliu,
A mãe do noivo danou-se
Nem o noivo mais a viu.

Festa de sapo em barreiro,
Bicho de ruma em vasculho,
Herança de filhos pobres,
Milho em lugar de gorgulho,
É como coco de negro,
Vem se acabar em barulho...

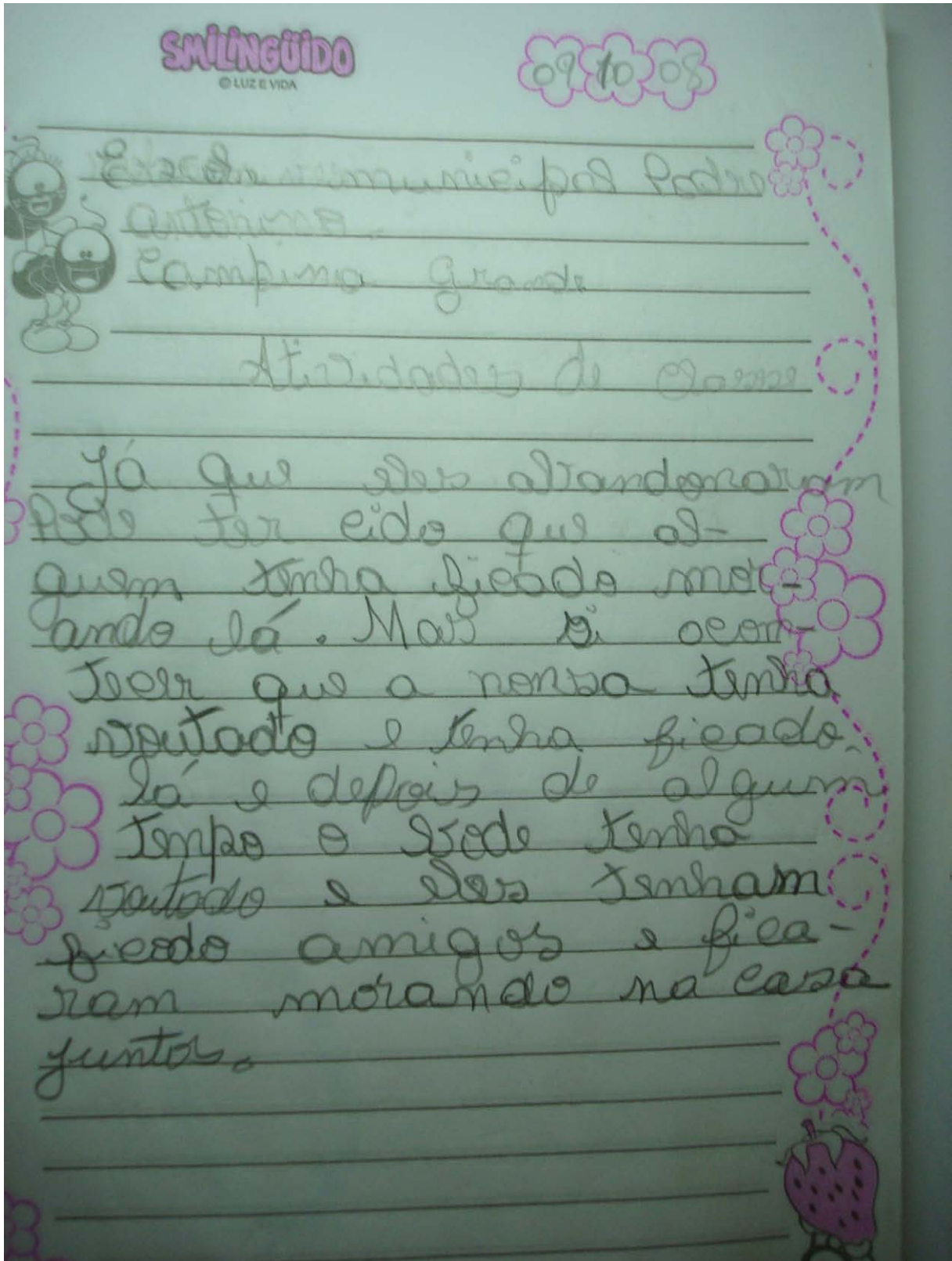
ANEXO 6

ALGUMAS CAPAS DE CORDÉIS ILUSTRADAS PELOS ALUNOS



ANEXO 7

FINAIS ALTERNATIVOS – A ONÇA E O BODE



-> Se jitarom e foram brigar
pelo mucambo o gambã e a
porco-Bai foram para cima
mais a onça e o Bode foram
também eles brigarom e no fim
a Onça e o Bode ganharam
os dois terminaram morando
juntos eles decidiram assim
tinha um tapete eles decidiram
e um sumiu em uma metade
e o outro na outra metade.
assim eles moraram felizes
e nunca mais brigarom.

Esse final foi eu que fez
mais o começo foi José Costa
zente.

Escola municipal padre Antonino
Compina grande 09/10/08

B

Quando os bucho chegam
gambá ou de outro
os peido que é flodante
e depois a parte e parte-
espimbo e depois a parte
os buchos e quando e no
fimal os bucho todinho fco
todinho feliz sem buço.

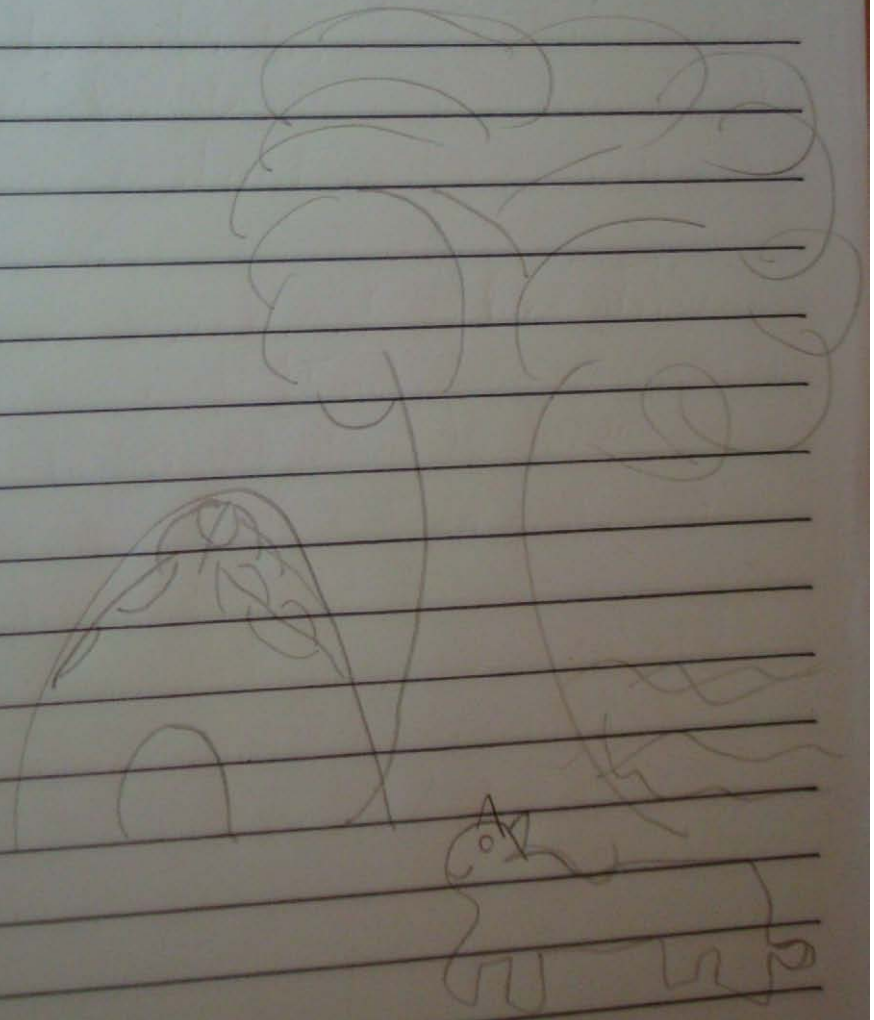
K/MAK

FELIZ

09/10/08

texto

Veio um gambá e entrou na casa da onça e do bode os três começaram a brigar até que o gambá morreu e o bode e a onça ficaram felizes.



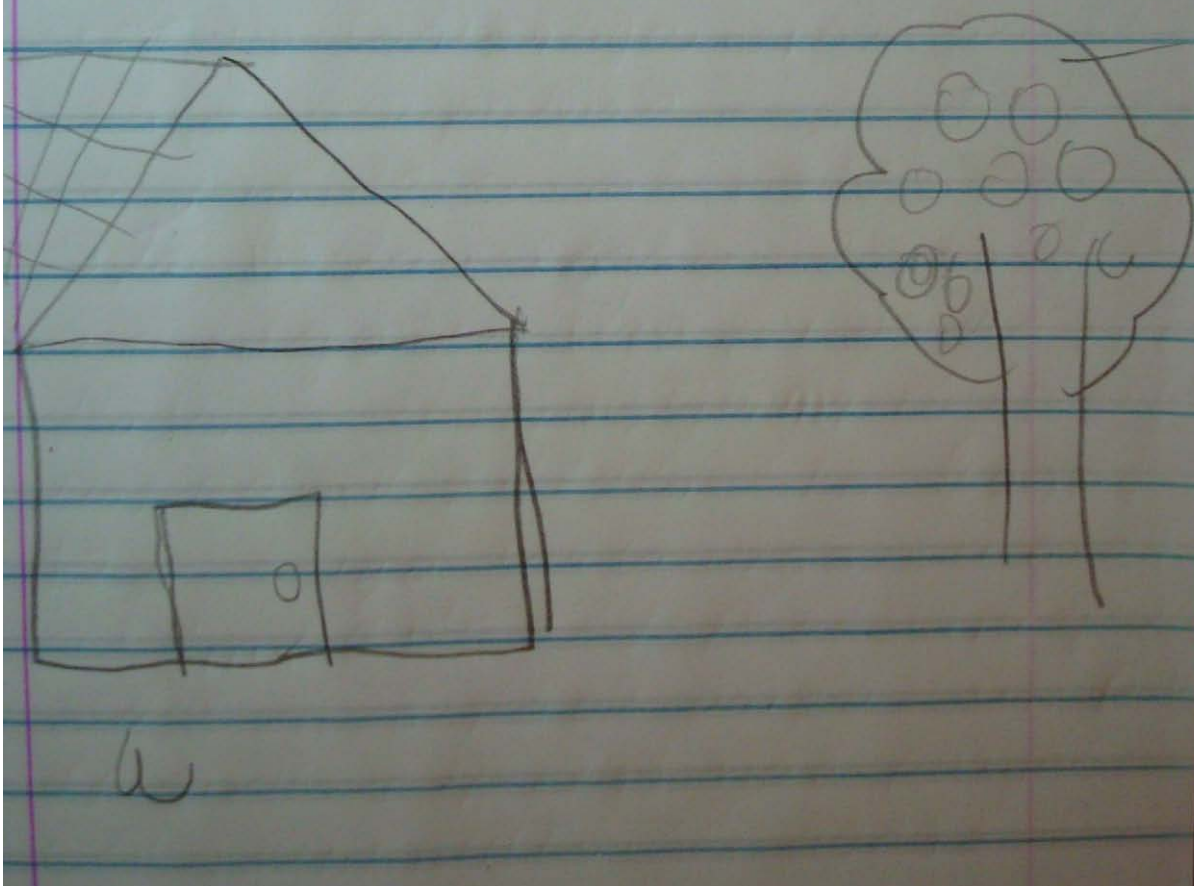
11ª Turma

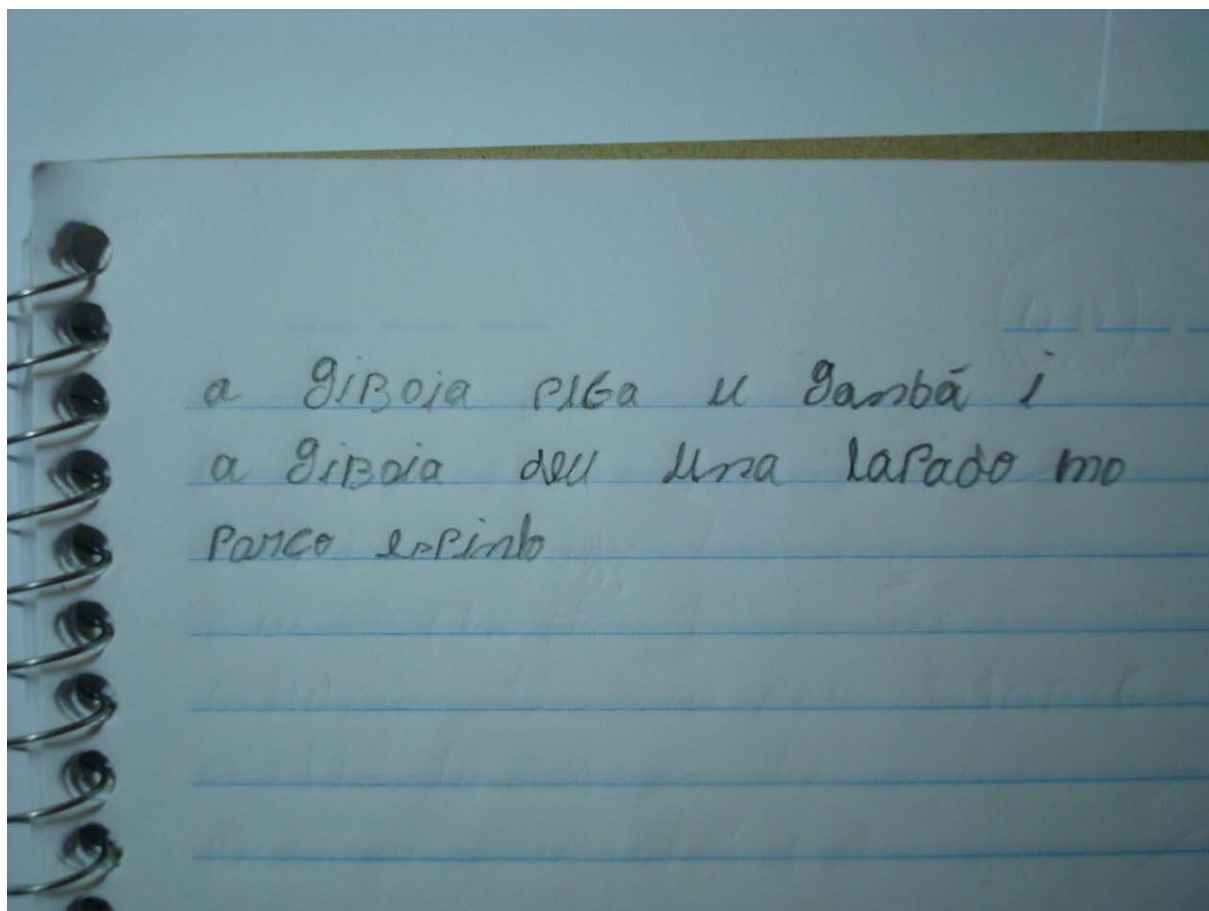
Data: 09/10/08

O Porco espinho encontrou uma corinha abandonada, ele foi morar lá na corinha que estava vazia.

O Bode e a oca Passaram por lá e viram a casa vazia eles entraram lá e viram um Porco espinho, eles dois se juntaram e foram empurrar eles e quando chegaram perto do Porco ele estava espinho, o Bode e a oca deram comido.

Eles fogem para bem longe e não volte mais e no meio do caminho e só uma cabana e começa tudo de novo a briga e fica brincando no chão





ANEXO 8

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA

Pesquisadora: em resumo, o que você poderia falar das suas impressões sobre a experiência que foi realizada?

Professora Patrícia: olha eu acho que foi muito proveitoso...

Pesquisadora: eu gostaria que você fosse bem sincera... se você tiver alguma crítica... alguma sugestão

Professora Patrícia: só de ver o interesse deles... a questão da leitura mesmo... eles leram o cordel... todos leram... até quem tinha mais timidez... eu vi mesmo que nunca tinha lido pra mim na sala... questão do ritmo... porque teve um ritmo assim... cantar o cordel e tal... eu acho que foi ótimo... também na questão dos fantoches... a participação deles... aquela turma não é fácil... não é fácil de controlar não... e a coisa aconteceu

Pesquisadora: aquele dia dos fantoches foi meio complicado...

Professora Patrícia: pois é mas mesmo assim a coisa aconteceu... eu acho que foi muito proveitoso... que foi muito bom pra eles... principalmente... que conheceram o gênero... que é um gênero que é pouco abordado na escola... mas que é... quase nunca é abordado... mas que é um gênero nosso né? Nordestino... e que tem que atentar bem pra importância dele... questão da história... de... dos cordelistas que ainda tem vivos aqui de Campina Grande... tudo isso achei ótimo... foi muito importante mesmo

Pesquisadora: é... então... em algumas palavras... superou suas expectativas... ou era mais ou menos o que você...

Professora Patrícia: eu já cheguei o bonde já tava andando né... já tava...

Pesquisadora: pois é... eu tinha observado algumas da professora Marli e tinha vindo só uma vez pra me apresentar ela ainda em sala... quando eu pude retornar aí já era com você

Professora Patrícia: mas a questão era se vai dar certo porque os alunos são meio danados... mas você trouxe material ... às vezes é... às vezes é difícil porque todos querem ajudar ao mesmo tempo... querem fazer tudo ao mesmo tempo... aí que é ruim pra controlar... mas... participaram ninguém ficou de fora... foi bom... eles são assim eles gostam de ajudar agora às vezes eu digo a eles ajuda muito quem não atrapalha (RISOS)

Pesquisadora: às vezes é mesmo né?... e... é... em relação à metodologia utilizada... você acredita que essa metodologia é viável... você pode utilizar... você pensa em utilizar alguma coisa?

Professora Patrícia: não eu

Pesquisadora: você modificaria?

Professora Patrícia: eu aprendi bastante a questão do cordel do trabalho que você fez... eu acho que tenha coisa que eu não teria pensado daquela forma mas que como você fez lá que a coisa aconteceu eu faria do mesmo jeito... porque primeiro é uma coisa nova pra eles era um gênero novo e quando a coisa é assim nova... eles nunca tinham visto aí fica curioso e isso ajudou muito eu acho... o desenrolar do trabalho e a maneira que você trouxe trouxe os cordézinhas pra cada um... isso estimula né... cantar a questão da leitura o ritmo eu não mudaria não eu faria do mesmo jeito... antes de você vir na minha sala... à tarde tinha ia ter a Mostra Pedagógica e eu... como eu tinha pensado porque na universidade eu fui monitora de língua portuguesa... no curso... aí eu

Pesquisadora: você estudou onde mesmo?

Professora: na federal aí

Pesquisadora: certo

Professora: aí todos os meus estudos eram mais pra área da linguagem da e na minha sala à tarde eu percebi que eles precisavam duma ajuda todos todos leem mas aquela coisa mais oralizam compreensão é que deixava a desejar aí eu queria que a minha Mostra Pedagógica fosse sobre leitura e eu tinha pensado em cordel com eles já tinha pensado...

Pesquisadora: você já tem enquanto leitora já tinha uma vivência pessoal com o cordel?

Professora: não... e olha que não nem tanto eu eu fui só que eu pensei no cordel agora eu não sei porque que veio o cordel na minha cabeça mas eu pensei só que a minha turma lá é muito numerosa

Pesquisadora: é um gênero que você gosta pessoalmente?

Professora: é um gênero é um gênero que eu acho muito interessante né porque é nosso e eu acho que a gente tem que valorizar muito o que é nosso na escola não acontece isso fala-se muito que a gente tem que ver a realidade do aluno que as coisas vem de cima pra baixo mas a gente também não faz né nossa parte só que lá minha turma é muito numerosa eu fiquei como é que eu vou trabalhar cordel na segunda série aí você veio com o cordel pra cá e lá eu coloquei outro gênero... e fui observar o seu trabalho né e achei que você suas atividades sua metodologia foi muito coerente com o que você queria e que alcançou seus objetivos acredito né? Então isso significa que sua metodologia tá tá correta (RISOS)

Pesquisadora: obrigada... e... é... eu tô vendo que você gostou que aprendeu bastante... você pretende continuar... você acha que dá pra você continuar o trabalho com eles ou iniciar em outras turmas?

Professora: eu acho que eu posso iniciar em outra turma porque agora já tá final de ano né não tem vinte dias de aula mais...

Pesquisadora: é não necessariamente mais esse ano

Professora: mas eu posso ano que vem outra série que eu esteja

Pesquisadora: foi um trabalho que lhe estimulou vê que dá certo trabalhar?

Professora: sim... dá certo sim

Pesquisadora: ou você tem preferência por outros gêneros...

Professora: não eu...

Pesquisadora: por prosa...

Professora: eu gosto do cordel... é assim porque como eu vi seu trabalho... vivenciei um pouco do que você fez aí já fica fácil pra mim...

Pesquisadora: era o objetivo..não adiantava nada eu chegar aqui guardar o meu conhecimento tirar você de sala de aula...

Professora: com certeza... eu tava observando já tava vendo que deu certo então é possível... nada impede e principalmente como eu falei que é uma coisa nova o cordel na sala de aula e pra eles chama a atenção e você ter trazido os cordéis isso é muito importante do que trazer isso numa folha né... você trouxe os cordéis eles manusearam o gênero como ele circula socialmente né?

Pesquisadora: pois é... infelizmente não deu pra fazer com todas as narrativas né mas

Professora: e quando a gente trabalha com o gênero esse todos os gêneros o importante é isso trazer pro como é que a forma como ele circula socialmente

Pesquisadora: você já disse que é você viu empolgação neles mas você teve oportunidade depois de flagrar algum comentário... como é que você viu a recepção deles?

Professora: primeiro que você vê a reação deles quando você chegava na sala né? Fernanda e fazia aquela festa e também quando você não vinha... Fernanda vem

Pesquisadora: pois é isso que eu queria saber nos bastidores

Professora: Fernanda nunca mais veio aí teve uma época doente não ela tá doente não tá podendo vir eu tô conversando com ela entendeu ela não esqueceu de vocês não porque às vezes eles ficam... mas eu sempre dizia a eles ela não tá vindo porque tá doente não esqueceu de vocês não e eles gostavam quando eles tavam com o cordel eu já vi eles lendo quando a gente foi fazer a culminância do folclore que eu fiquei com o tema vida do sertanejo eles queriam apresentar o cordel e eles apresentaram o cordel pra lendo o cordel pra escola inteira...

Pesquisadora: foi aqui no pátio...

Professora: foi qui no pátio quase que eles (incompreensível) mas só que o tempo não permitia porque tinha que selecionar mas todo mundo queria e eu fiquei muito satisfeita quando a escola gostou né eu acho que o seu trabalho foi muito proveitoso e prazeroso pra eles também que eu acho que quando você chegava era um momento de descontração né aí... saía assim da rotina de livro de fazer atividade parar colocar a sala de um modo diferente porque aquele modo diariamente a gente tem que fazer o que dá certo né? Diariamente não dava porque tem dia que eles tão muito agitados quando você chegava coloca a sala de um jeito diferente... vamos ouvi-los aí a coisa acontece...

Pesquisadora: mexe na rotina né? E só pra finalizar... você lembra de ter escutado algum comentário deles lembrando dos versos...

Professora: até hoje eles ainda falam

Pesquisadora: cantando o cordel...

Professora: eles decoraram (RISOS) decoraram aí falam não sei o quê... não sei o quê aí do pavão dos animais todos lá que tinha no cordel que você trouxe de vez em quando eles falam

Pesquisadora: obrigada...