



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ÂNGELA MÁRCIA FERNANDES PEREIRA

**RELEITURA DOS CONTOS DE FADAS POR MEIO DE CORDÉIS NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

**UBERLÂNDIA
2020**

ÂNGELA MÁRCIA FERNANDES PEREIRA

**RELEITURA DOS CONTOS DE FADA POR MEIO DOS CORDÉIS NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do Título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Textual e Práticas Docentes

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil

UBERLÂNDIA

2020



Ata da defesa de TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Defesa de Trabalho de Conclusão Final de Mestrado Profissional em Letras, número 08/2020, PROFLETRAS

Data: 21 de fevereiro de 2020 Hora início: 15h Hora encerramento: 18h

Discente: Ângela Márcia Fernandes Pereira – 11812MPL003

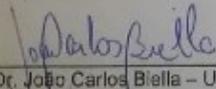
Título do Trabalho: Releitura dos contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário

Área de concentração: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

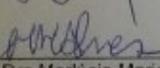
Linha de pesquisa: Lettura de Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Projeto de Pesquisa de vinculação: A literatura em devir: suas práticas de letramento e de subjetivação

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, realizou-se no bloco 1U, Sala 208, do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, com início às quinze horas, a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão Final de Curso caracterizada acima, apresentada pela mestranda **Ângela Márcia Fernandes Pereira**, que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor para tal apresentação, a saber: concluiu os créditos exigidos, foi aprovada em prova de proficiência em língua estrangeira e em exame de qualificação, de acordo com os registros constantes nas atas e arquivos da Secretaria do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, presidente da Banca Examinadora em substituição à Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso da candidata. A banca foi constituída pelos seguintes professores: a) Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; b) Profa. Dra. Andréia de Oliveira Alencar Iguma, Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; c) e pela presidente da banca, Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Após abertura, a presidente concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho e, em seguida, a Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento e, encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se a candidata e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento da dissertação e da defesa da candidata, tendo os examinadores emitido o seguinte parecer: **APROVADA**, sendo favorável à emissão do título de **Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)**. Ao final da sessão, a candidata e os assistentes foram chamados e o resultado proclamado pela Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos às dezoito horas e os membros da Banca Examinadora conferiram a presente ata e a assinaram juntamente com a mestranda. Esta defesa de Trabalho de Conclusão Final de Mestrado Profissional é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.


Prof. Dr. João Carlos Biella – UFU

Participação via teleconferência
Profa. Dra. Andréia de Oliveira Alencar Iguma – UNIGRAN


Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves – UFU
Presidente


Ângela Márcia Fernandes Pereira
Matrícula: 11812MPL003



Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

| | |
|--------------|--|
| P436 2020 | <p>Pereira, Angela Marcia Fernandes, 1973- RELEITURA DOS CONTOS DE FADAS POR MEIO DE CORDÉIS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO [recurso eletrônico] / Angela Marcia Fernandes Pereira. - 2020.</p> <p>Orientadora: Marisa Martins Gama-Khalil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós- graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.235 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Gama-Khalil, Marisa Martins, 1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p> |
|--------------|--|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Aos meus filhos: Isabella, Bárbara e Arthur,
que dão significado a minha vida e me
motivam a querer ser uma pessoa sempre
melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a força que me ajuda a transformar meus vendavais em brisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, que me honrou com seus ensinamentos e confiou na minha capacidade.

Ao Prof. Dr. João Carlos Biella cujas contribuições, tanto na qualificação quanto durante as aulas, foram essenciais ao trabalho.

À Prof. Dra. Andréia de Oliveira Alencar Iguma, pela colaboração dada ao trabalho no exame de qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS, pela grande contribuição na minha formação acadêmica.

Aos meus filhos, pelo apoio e compreensão em todos os momentos da vida.

Ao meu marido, pelo apoio.

À minha mãe, meu exemplo de determinação.

Ao meu pai cujo gosto pela leitura de cordéis me instigou a ler.

Às minhas colegas de turma e, hoje, amigas, Deborah e Priscilla, com quem pude dividir angústias, anseios e, também, alegrias.

Aos colegas do PROFLETAS, que tornaram esse caminhar mais suave.

À minha amiga Gilvanya, pela generosidade.

A meus colegas da Escola Centro de Ensino Fundamental 01-GAMA-DF, que contribuíram muito com o trabalho.

Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.

(FREIRE, 1996).

RESUMO

O ensino de literatura nas escolas vem sendo relegado a segundo plano e por esse motivo sempre foi alvo de questionamento de teóricos e especialistas da área e, também, devido ao insucesso das metodologias aplicadas que visam ao letramento literário do aluno. Com a finalidade de alterar essa realidade e de promover práticas de leitura mais significativas dos textos literários, pensamos em estratégias de ensino que despertassem a consciência leitora do aluno e que, igualmente, promovessem a construção de um sujeito que saiba interagir, construir, reconstruir e ressignificar seu próprio universo por meio da palavra. Seguindo esse direcionamento, realizamos um trabalho com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública, no Distrito Federal. Acreditamos que o trabalho intertextual entre os folhetos de cordel e os contos de fadas seria significativo para a formação da competência literária e linguística do aluno e, do mesmo modo, para o desenvolvimento do seu senso crítico. A representação da mulher foi o tema que conjugou intertextualmente as narrativas de cordel e as de contos de fadas. Desse modo, com base na Sequência Básica do letramento literário sugerida por Rildo Cosson (2014), propusemos oficinas que instigassem a leitura e a escrita literária nos alunos e que, da mesma forma, incentivassem uma reflexão sobre o lugar que a mulher ocupa na literatura. A proposta da pesquisa consistiu em realizar um estudo bibliográfico sobre o letramento literário, a escolarização da literatura e a intertextualidade no ensino dos gêneros literários com base em um aparato teórico específico. Além disso, também foi nosso objetivo promover a intertextualidade entre o gênero cordel e o gênero conto de fadas, por meio de oficinas voltadas para a leitura e escrita de folhetos que abordassem a questão da mulher, possibilitando uma revisão da imagem feminina condizente com a realidade atual, que é de luta por igualdade de gênero e de busca por ampliação dos espaços de ocupação feminina.

Palavras-chave: Letramento literário. Fantástico. Conto de fadas. Cordel. Intertextualidade.

ABSTRACT

The teaching of literacy in schools has been relegated to the background and for this reason it has always been the target of questioning by theorists and specialists in the area and, also, due to the failure of the applied methodologies that aim at the literary literacy of the student. In order to change this reality and promote more meaningful reading practices of literary texts, we thought of teaching strategies that would awaken the student's reading awareness and that, equally, promote the construction of a subject who knows how to interact, build, reconstruct and resignify himself universe itself through the word. Following this direction, we carried out work with 6th grade students of Elementary School II, from a public school in the Federal District. We believe that the intertextual work between cordel leaflets and fairytales would be significant for the formation of the student's literary and linguistic competence and, in the same way, for the development of his critical sense. The representation of women was the theme that intertwined cordel and fairytale narratives intertextually. Thus, based on the Basic Sequence of literary literacy suggested by Rildo Cosson (2014), we proposed workshops that instigated literary reading and writing in students and that, likewise, encourage reflection on the place that women occupy in literature. The research proposal consisted of conducting a bibliographic study on literary literacy, schooling of literature and intertextuality in the teaching of literary genres based on a specific theoretical apparatus. In addition, it was also our goal to promote intertextuality between the cordel genre and the fairy tale genre, through workshops aimed at reading and writing leaflets that addressed the issue of women, enabling a review of the female image consistent with reality current, which is about fighting for gender equality and seeking to expand spaces for female occupation

Keywords: Literary. Fantastic. Fairytale. Cordel. Intertextual.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1.1 | Antecedentes e justificativas..... | 15 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 18 |
| 2.1 | Letramento e letramento literário..... | 18 |
| 2.2 | Prazer, gosto ou obrigação? | 28 |
| 2.3 | A importância do trabalho intertextual..... | 31 |
| 2.4 | Algumas palavras sobre o cordel..... | 32 |
| 2.5 | A trajetória dos contos de fadas..... | 40 |
| 2.6 | Ausência da voz feminina nos contos de fadas e nos cordéis..... | 46 |
| 2.7 | Vilãs ou mulheres empoderadas?..... | 55 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 59 |
| 3.1 | Objetivo da pesquisa..... | 59 |
| 3.2 | Pressupostos metodológicos..... | 60 |
| 3.3 | Metodologia de análise dos dados..... | 61 |
| 3.4 | Contexto da pesquisa e perfil dos sujeitos..... | 62 |
| 4 | PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A SEQUÊNCIA BÁSICA..... | 64 |
| 5 | APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 84 |
| 5.1 | Primeira etapa: motivação..... | 84 |
| 5.2 | Segunda etapa: introdução..... | 86 |
| 5.3 | Terceira etapa: leitura..... | 88 |
| 5.4 | Quarta etapa: interpretação..... | 95 |
| 6 | ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 102 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 128 |
| | REFERÊNCIAS..... | 130 |
| | APÊNDICE A – Termo de consentimento..... | 134 |
| | APÊNDICE B – Termo de assentimento..... | 136 |
| | APÊNDICE C – Proposta de intervenção..... | 138 |
| | ANEXO I – Cinderela ou O sapatinho de vidro..... | 160 |
| | ANEXO 2 – A Bela Adormecida..... | 166 |
| | ANEXO 3 – Cordel das princesas..... | 170 |
| | ANEXO 4 – Corderela..... | 173 |

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre a importância da literatura e sua função humanizadora. Várias estratégias são pensadas para despertar nos alunos o gosto pela leitura, porém, geralmente, pouco se tem alcançado nesse sentido. Isso se deve, muitas vezes, à adoção de práticas de leitura que pouco têm sentido para os alunos. Não é raro ouvir de professores que seus alunos são desinteressados e que não têm um gosto formado para a leitura. Essas reclamações, muitas vezes, vêm carregadas de resignação. As escolas, geralmente, por se verem impotentes para mudar essa realidade, negligenciam o ensino de literatura e as aulas de língua portuguesa acabam se tornando aulas de prescrição das regras gramaticais, ou seja, reduz-se o ensino da língua materna ao ensino da gramática, como se essa fosse a única forma de se ensinar a língua, como aponta Irandé Antunes:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – Linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. (ANTUNES, 2003, p. 19).

É papel também da escola contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos, e, para isso, o professor deve não apenas ensinar o aluno a ler, mas, sobretudo, a compreender o texto. Dessa maneira, o professor estará contribuindo para formar sujeitos que, além de críticos e autônomos, sejam competentes linguisticamente. De acordo com Solé,

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isso é lógico, pois a aquisição leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 32).

É inegável que a escola possui grande influência na formação do aluno-leitor e que tem consciência de que esse processo de formação, via de regra, inicia-se no espaço escolar, visto ser esse espaço o lugar em que a maioria das crianças tem seu primeiro contato com o livro literário, conforme afirma Coenga:

A escola é, sem sombra de dúvidas, o lugar onde a maioria das crianças e jovens tem a chance para se familiarizar com a leitura. É neste ambiente que se dá o letramento, as primeiras práticas leitoras. Portanto, há a necessidade de um projeto de tal envergadura que exija a presença de vários mediadores: bibliotecas, editoras, eventos culturais, família e escola. Esses são os responsáveis pelo destino da literatura na sociedade. (COENGA, 2010, p. 52).

Posto isso, é preciso tornar o ensino de Literatura significativo e prazeroso para o aluno, de modo a contribuir efetivamente para aprimorar sua capacidade de leitura compreensiva e reflexiva, aquela que desenvolva sua consciência leitora. Atingir esse objetivo, de fato, não é tarefa fácil, mas sabê-lo essencial é imprescindível para iniciar o percurso no intuito de alcançá-lo, e não se esquecendo de que é a “literatura um direito humano” tão necessário ao homem quanto os outros direitos tidos como essenciais, conforme afirma Candido (1998). Portanto, não pode ser negado ao indivíduo e, muito menos, ser negligenciado no contexto escolar:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas o que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.: e também o direito a crença, ao lazer e, por que não, à arte e a literatura. (CANDIDO, 1998, p. 173-174).

O ensino de literatura na escola, principalmente para as turmas do Ensino Fundamental, enfrenta muitos desafios. Conforme evidenciamos anteriormente, as práticas de leitura e escrita ainda priorizam um estudo mecanizado do texto. Não é difícil de constatar que, nas escolas, o livro literário é, frequentemente, lido de forma fragmentada, selecionando alguns trechos da obra para estudo. Dessa forma, sua função é limitada a um simples pretexto para o ensino de gramática ou, quando utilizado pretendendo-se um estudo literário, normalmente é solicitado ao aluno responder questionários que, muitas das vezes, tratam de questões que não dizem respeito ao texto propriamente dito, como aquelas referentes ao autor ou ao estilo de época. Em seu livro *Letramento literário*, Cosson (2006) nos adverte sobre essa forma restrita de se trabalhar com a literatura nas aulas de língua portuguesa, principalmente no Ensino Fundamental.

São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos. Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates, sendo que esses são comentários assistemáticos sobre o texto, chegando até a extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas. (COSSON, 2014, p. 23-24).

Nesse caso, priorizam-se apenas aspectos técnicos. Raramente essa leitura estará voltada para despertar no aluno o prazer em ler de forma voluntária e prazerosa, bem como desenvolver práticas inerentes à escrita criativa, aquelas que desmitificam a escrita como um

evento quase sobrenatural, uma inspiração divina e que, portanto, só escreve bem aquele que teve a “sorte” de nascer com esse dom. Por isso, não é raro ouvirmos de alunos que eles não sabem escrever ou mesmo que não estão inspirados. Nessa lógica, despreza-se um trabalho consciente e complexo, que demanda um esforço para o desenvolvimento da criatividade e da valorização da imaginação, em que a exploração da potencialidade da palavra é essencial ao processo. Sobre esse tema, Andruetto ressalta:

Toda escrita é experimental, já que, se for genuína, constitui uma exploração intensa da palavra e uma experiência profunda no seio de si mesmo. A verdadeira originalidade é uma fuga da repetição de si mesmo, da cópia de si mesmo, e consiste em entender cada projeto de escrita como uma nova exploração [nova para si, quero dizer] no seio da palavra, como uma intensificação da experiência, porque se escreve contra a língua, contra o linguisticamente correto, contra o politicamente correto, escreve-se contra tudo e, sobretudo, contra nós mesmos, violentando a linguagem e nos violentando, buscando nas fendas produzidas entre uma palavra e outra a saída disso que somos, buscando aquilo que, entre uma frase e outra, nessa greta que não é silêncio nem voz, aparece. (ANDRUETTO, 2006, p. 19-21).

Para além disso, acreditamos que o engajamento dos discentes só será de fato efetivo nas atividades que envolvem tanto a leitura quanto a escrita, principalmente, a autoral, se eles forem instigados por dinâmicas que lhe sejam significativas, de tal forma que os façam sentirem-se descobridores dessa potencialidade da palavra tanto para se expressarem quanto para lerem o mundo.

Em relação à escrita, em nossas práticas em sala de aula, percebemos uma grande resistência do aluno em acreditar na sua potencialidade para escrever de forma autoral. Possivelmente, esse descrédito esteja associado ao fato que ultimamente há uma multiplicação de práticas de escrita, as quais utilizam protótipos de textos com o propósito de chegar à redação escolar perfeita, seguindo-se as inúmeras fórmulas e modelos para esse fim. Dessa forma, passa-se a mensagem falaciosa de que um texto bem escrito é aquele que consegue ser o mais próximo possível do texto modelo. Nessa perspectiva, a imaginação e a criatividade não são valorizadas.

O desdobramento do processo de enclausuramento da escrita em um modelo ideal repercute de forma determinante na elevação do número de alunos achando-se incapazes de escrever, supostamente porque falharam em algum momento ao tentarem escrever aquilo que a escola estipulou como sendo o texto o ideal. Contrariando essa lógica estabelecida, acreditamos que, mais do que ensinar ao aluno escrever bem, é essencial auxiliá-lo a perceber que a escrita vai além de um amontoado de palavras bonitas e bem arranjadas em um papel. O ato de escrever, para nós, envolve uma necessidade humana de testemunhar e expressar um

ponto de vista singular do mundo e para o mundo, além de nos facultar a participação nesse mesmo mundo, conforme adverte Andruetto:

A primeira função de um escritor é aprender a ler a vida dos outros, ser quem olha e também quem dá sentido ao que vê. Quem escreve é uma testemunha que olha a partir de determinado ponto de vista e que deixa que esse local, esse lugar do mundo do qual provém, impregne seu modo de olhar. (ANDRUETTO, 2006, p. 75).

Ainda segundo a autora,

Para isso será necessário inventar ou descobrir: sobretudo olhar. Olhar com intensidade para dar conta do que se olha, porque a escrita (assim como a leitura) depende do mundo que foi contemplado e da forma como a experiência foi incorporada, e porque escrever é uma forma de penetrar nesse mundo, nos muitos mundos que há no mundo, e nele encontrar um lugar. (2006, p. 17).

Em consonância com o pensamento da autora supracitada, reafirmamos que para envolver nosso aluno no processo de escrita de maneira que lhe possibilite descobrir o quão é capaz de expressar sua visão de mundo por meio das palavras, além de suas vontades e desejos, é necessário atenuar a importância do erro, demonstrando que tanto o erro como o acerto são inerentes a todo processo de aprendizagem. Daí nossa convicção da necessidade de o professor voltar sua atenção para práticas que, de fato, sejam significativas tanto para os alunos como para si mesmo. Em sua obra *Estratégias de Leitura*, Solé afirma:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusivas equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado. (SOLÉ, 1998, p. 33).

Tendo em vista que o objetivo maior do letramento literário escolar é formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade, garantindo assim uma aprendizagem significativa, propomos um trabalho intertextual que envolva a literatura de cordel e os contos de fadas, concebendo que o texto literário é um ponto de interseção de várias vozes conforme afirmam Paulino, Walty e Cury:

Se as produções humanas constituem uma infundável rede, cada um vai tecendo seu pedaço, com pontos delicados ou nós de escoteiros. O que importa é que não se corte o fio, pois leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto. (PAULINO;WALTY; CURY, 1995, p. 64).

Com o intuito de despertar no leitor-aluno não só o gosto pela leitura, mas também a necessidade de escrever sua história, não como um sujeito coadjuvante, mas sim protagonista, que conta e reconta suas vivências e experiências e se posiciona de forma autônoma em um universo de escolhas, a representação da mulher será o ponto temático que unirá o trabalho do cordel com os contos de fadas. Acreditamos que o cordel e os contos de fadas são os gêneros que correspondem adequadamente a esse objetivo, principalmente o cordel, por ser uma literatura mais acessível e popular que abarca, em sua produção e em sua recepção, variados graus de letramento, conforme afirma Patativa em seus versos:

Poetas niversitario,
 Poetas de Cademia,
 De rico vocabulário
 Cheio de Mitologia;
 Se a gente canta o que pensa,
 Eu quero pedir licença,
 Pois mesmo sem português
 Neste livrinho apresento
 O prazê e o sofrimento
 De um poeta camponês.
 (ASSARÉ, 1992, p. 17).

Visto que a proposta é tornar esse aluno um sujeito letrado, é necessária uma sequência de leitura na qual ele aprenda a ler o texto literário, considerando a construção de sentidos que o ajude a perceber o poder da palavra e não apenas praticar a leitura para fins didáticos, como vem ocorrendo frequentemente nas aulas de língua portuguesa, conforme ratifica Soares:

Prazer, o de ler como qualquer outro não se ensina nem se pode impor, prazer descobre-se; e os profissionais e as instâncias formadoras de leitores não podem pretender mais que oferecer as melhores condições para que essa descoberta seja feita – dessas condições é parte integrante e fundamental que as escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar à descoberta do prazer de ler. (SOARES, 2009, p. 27).

A fim de atender a essas expectativas, apresentamos uma proposta de trabalho que foi desenvolvida no âmbito das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) sob a orientação da Profa. Dra. Marisa Gama-Khalil e de acordo com a linha de pesquisa desenvolvida pela docente: Leitura e produção textual: diversidade textual e práticas docentes, tendo como público-alvo alunos do ensino fundamental II, de uma escola pública localizada no Gama, região administrativa do Distrito Federal.

1.1 Antecedentes e Justificativa

O presente estudo nasceu da necessidade de se ressaltar a importância do resgate da Literatura de Cordel nas escolas. Embora faça parte da cultura popular brasileira, principalmente da região nordeste, esse gênero textual é pouco estudado e não está inserido no currículo de Literatura das escolas, mesmo no Distrito Federal, que possui grande parte dos estudantes com descendência daquela região do país (Nordeste) e que conta com um centro cultural de difusão da cultura nordestina, que é a Casa do Cantador, também conhecida como Palácio da Poesia, criada pelo arquiteto Oscar Niemeyer para homenagear a cultura nordestina que habita no Distrito Federal. Tal espaço passou a ser um lugar que abriga manifestações culturais como, por exemplo, festivais nacionais de cantadores repentistas e poetas cordelistas, que acontecem há mais de vinte e dois anos no local. Portanto, é imprescindível valorizar esse gênero e promover sua divulgação nas escolas, para que ele possa assumir um lugar de destaque juntamente com os outros gêneros já utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. Temos nos folhetos de Cordel uma das manifestações populares mais ricas e diversificadas da nossa cultura. O tema “A utilização do cordel em sala” é abordado no texto *Lendo e Brincado com sextilhas e outros versos*. Segundo Alves, Souza e Garcia, autores do referido artigo:

A leitura oral desse tipo de poesia na sala de aula deveria ser uma prática corriqueira. Jamais poderia se limitar a um determinado tipo de festa, como as comemorações folclóricas e muito menos vir separada da poesia de tradição mais escrita, como a de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes e tantos outros importantes escritores. (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p. 58).

Acreditamos que associar a Literatura de Cordel aos Contos de Fadas, dando um enfoque à questão da mulher e à visão que dela predomina, tanto nos contos como nos folhetos dos cordelistas, contribuirá para que o aluno reflita e compreenda o quão é, em geral, equivocada e ultrapassada a visão da mulher como ser subjugado e inferior ao homem desde os tempos mais remotos até a sociedade atual, na qual, em algumas circunstâncias, ainda vemos a mulher sendo rebaixada à condição de objeto e/ou ocupando espaços inferiores aos ocupados pelos homens.

Nesse contexto, procuramos promover um trabalho intertextual entre os gêneros cordel e contos de fadas no sentido de oportunizar o encontro do aluno com essas formas de narrativas, para que, ao final do trabalho, ele pudesse se descobrir como protagonista de suas histórias e que, por meio do reconto dos contos de fadas associados à produção escrita autoral de um folheto de cordel, desenvolvesse sua capacidade crítica e linguística.

Na obra *Cordel no Cotidiano escolar*, os autores discorrem sobre a aproximação das narrativas de cordel com a literatura infantil por meio da releitura:

Vejo algumas aproximações entre esse estilo de literatura popular e a recente literatura infantil. Há, em muitos cordéis, traços como o predomínio da fantasia, inventividade ante situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças. O humor é presença marcante tanto na poesia para crianças quanto no cordel. Também tem um filão do cordel que o aproxima à literatura para criança é a recriação de contos de fadas tradicionais. (MARINHO; PINHEIRO, 2001, p. 32).

Atrair o interesse do aluno para a leitura e escrita é tarefa extremamente complexa nos dias atuais e, por esse motivo, acreditamos que trabalhar com os folhetos de cordel, estabelecendo uma intertextualidade com os contos de fadas possa contribuir, entre outros aspectos, como suporte criativo para o letramento literário. Nosso trabalho intertextual entre os gêneros se fundamenta em Paulino, Walty e Cury, para quem:

Toda leitura é necessariamente intertextual, pois ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos. Essa associação é livre e independe do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da intenção do autor. Os textos, por isso, são lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que depende do repertório textual de cada leitor, em seu momento de leitura. (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 154).

Por ser um gênero muito ausente do contexto escolar, acreditamos ainda que a melhor forma de se apropriar da cultura que envolve a Literatura de Cordel é fazer das aulas de língua portuguesa também um espaço para a prática da oralidade, através da inserção da leitura da poesia popular, associando a isso atividades de escrita autoral.

Não se pode negar que as práticas de leitura promovidas na maioria das escolas recorrem a métodos tradicionais de leitura, em que o livro ou os textos selecionados são escolhidos, normalmente, sem a participação do aluno. São títulos impostos, na maioria das vezes, pouco interessantes e que não despertam o prazer do aluno em ler. Acreditamos que práticas vazias de significação para o aluno podem resultar no distanciamento entre esse aluno e o livro, relação essa que pode se estender para a vida adulta desse sujeito. Segundo os autores Bulamarque, Martins e Araújo,

A literatura no caráter formador faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano. Quanto mais oferecemos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos construídos para o desenvolvimento de uma competência literária. (BULAMARQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 81).

Com o propósito de fugir dessa realidade muitas vezes presente nas aulas de língua portuguesa – alunos desinteressados e professores angustiados e sentindo-se impotentes no que diz respeito a ensinar o aluno a ler e escrever – apresentamos, sob a perspectiva do letramento literário, o trabalho intertextual entre os Contos de Fadas, *Cinderela* e *A Bela Adormecida*, e a Literatura de Cordel que fazem a releitura desses contos, chamando a atenção do leitor-aluno para a forma como a mulher é representada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos o tema letramento e letramento literário; na sequência, tratamos dos gêneros cordel e conto de fadas e refletimos sobre a contribuição desses gêneros na formação do leitor. Além disso, tecemos também algumas considerações sobre a temática feminina, especialmente sobre a ausência da voz feminina nos cordéis e nos contos de fadas, além de questionar a construção da imagem das vilãs nos contos de fadas.

2.1 Letramento e letramento literário

Afinal, qual a importância de formar o aluno na perspectiva do letramento literário? Antes de responder a essa questão, é necessário abordar de modo mais detido o letramento. Segundo Kleiman (2008, p. 15), “esse é um conceito que surgiu numa tentativa de separar os estudos sobre os impactos sociais da escrita dos estudos da alfabetização”. Nessa afirmação, percebe-se que há suposta delimitação entre letrar e alfabetizar, entretanto, esses conceitos não são divergentes e ambos se complementam. O importante é saber que, para de fato ser inserido no mundo da escrita, o sujeito precisa dominar esses dois processos. Aqui, nos interessa em especial o conceito de letramento, pois o sujeito letrado é aquele que está inserido nas práticas sociais que utilizam a palavra, seja oral ou escrita, em toda sua plenitude. O sujeito letrado é aquele que se posiciona de forma mais autônoma numa sociedade, que é prioritariamente letrada.

O letramento não pode ser confundido com o desenvolvimento apenas da competência escrita, nem tão pouco podemos achar que ele acontece somente no âmbito escolar, apesar de ser nesse espaço onde as práticas de letramento ocorrem de forma mais sistematizada. Sobre isso, Kleiman preconiza:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não como o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Se a escola é o espaço natural e prioritário para se construir o processo de letramento, então é preciso pensar em ações que tornem esse processo o mais eficiente e significativo possível para o aluno, tendo como perspectiva favorecer o letramento literário, prática

normalmente negligenciada. Geralmente, as atividades que envolvem a leitura priorizam a interpretação do texto centrada no seu autor, ou seja, o aluno é direcionado a localizar pistas que denunciem o pensamento ou intenção do autor ao escrever o texto. Nessa abordagem, o momento da leitura não constitui um espaço de interação autor/texto/leitor. O leitor, nesse contexto, pouco participa da construção de sentido e exerce um papel passivo, sendo apenas um receptor. Nessa vertente, pressupõe-se que a leitura tem apenas uma interpretação, o que não é verdade, como afirma Colomer:

O jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo mundo. Através da leitura de obras, crianças descobrem que não é assim e que a literatura não esgota nunca sua mensagem. Nem todo mundo entende uma obra da mesma maneira. Não se entende igual, segundo o nível de aprofundamento. Não se entende igual, segundo o número de vezes que se leia ou a etapa da vida em que se situem os leitores. E não se entende igual, se estamos interessados em buscar significados de um ou de outro tipo. (COLOMER, 2007, p. 193).

Um trabalho com a literatura reivindica a necessidade de se definir o que vem a ser literário. Em nossa concepção, a literatura é a arte da palavra. Melhor dizendo, a arte de explorar a palavra de forma a fazê-la extrapolar o sentido literal e, às vezes, o racional e o lógico. Mas temos ciência de que essa definição é subjetiva, dado a literatura não pertencer ao campo das ciências exatas com conceitos fechados. Portanto, os critérios que a definem também não são absolutos e precisos. Vejamos o que Lajolo e Candido mencionam sobre essa tentativa de definir a literatura:

Será que literatura são os poemas adormecidos em gavetas, pastas, fitas, disquetes, CDs, cadernos e arquivos pelo mundo a fora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados, peças de teatro nunca lidas nem encenadas e que jamais encontrarão ouvidos de gente? Será que tudo isso é literatura? (LAJOLO, 2018, p. 22).

Segundo Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1998, p. 174).

Para Perrotti (1986, p. 70), “a obra literária difere das demais, ainda que empregue idêntica matéria justamente porque a composição deve nela obedecer a cânones de harmonia, de graça, de nitidez”.

Em seu livro *Literatura: ontem, hoje e amanhã*, Lajolo não nos oferece respostas definitivas sobre a definição de literatura, pois, segundo alega, as respostas são subjetivas.

Segundo a autora (2018, p. 162), “o departamento das respostas é sempre território livre do leitor” e acrescenta:

E, independentemente das respostas a essas e a outras questões, mas dependendo de sua cabeça, sua vontade, a literatura no século XXI – qualquer que sejam as formas que dela sobrevivam ou as novas que se vierem a inventar – continuará seu velho ofício de arrumar em palavras o desarrumado das cabeças e dos corações. (LAJOLO, 2018, p. 162).

Embora reconheçamos essa falta de precisão quanto à definição de literatura, não podemos dizer o mesmo quanto a reconhecer os benefícios que são oferecidos ao leitor em decorrência da leitura de obras que primam por trabalhar esteticamente a palavra. Para Perrotti (1986, p. 99), “a invenção estética é condição que se impõe à literatura” e, em nossa opinião, independe do adjetivo usado para lhe caracterizar.

Ainda discorrendo sobre as benesses do texto literário para o leitor, Queirós preconiza o seguinte:

Ter em mãos o livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio. É bom que assim seja. Capaz de inaugurar reflexões, a literatura nos estimula a buscar outros prumos [...]. É certificar-se de que são muitos os significantes. [...] Ler é confirmar-se como um ser solitário, mas, mesmo assim, condenado a procurar encontros, coesões, laços. Ler é um exaustivo trabalho mental. (QUEIRÓS, 2012, p. 91).

De acordo com o que foi explanado e a par do conhecimento de que a literatura é essencial para o indivíduo, a escola não pode se eximir da responsabilidade de criar espaço para o trabalho com o texto literário e o professor precisa direcionar suas práticas para esse objetivo. Dessa forma, Cosson ressalta a importância do letramento literário no espaço escolar:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque nos possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Em consonância ao que diz Cosson, acreditamos que letrar literariamente vai além de desenvolver nos alunos competências em relação à leitura e à escrita, ou seja, ao desenvolvimento da habilidade de ler e de escrever com proficiência. Entre outras coisas, o aluno precisa também ser capaz de perceber a pluralidade de vozes que a palavra abriga, a depender do momento em que é dita, seja falada ou escrita, por quem é recebido ou mesmo de quem é a voz que diz, como nos lembra Goldin:

Não há palavra, não há frases e, portanto, não há textos que possam ser entendidos da mesma forma por todos e por cada um dos falantes de uma

língua em particular. Alguém diz algo e, inevitavelmente, quem escuta entende outra coisa, pois a língua está cheia de histórias, impregnada de afetos, de ressonâncias, de lembranças. (2006 GOLDIN, p. 52).

Ainda sobre esse tema, o mesmo autor complementa:

Ninguém lê duas vezes o mesmo texto, em parte também porque ninguém é o mesmo após ler um texto. Do mesmo modo, pelo fato de que o sentido é constituído pelas perguntas, vivências e informações trazidas pelo leitor, nunca dois leitores leem um texto da mesma forma. (GOLDIN, 2006, p. 130).

As palavras de Goldin são essenciais para nos mostrar como é falaciosa a concepção que impera em relação à leitura: evento contagiante, que basta apresentarmos o livro ao outro e o “milagre” acontece e todos que tiverem contato com a leitura serão atingidos da mesma forma com igual intensidade. Partindo dessa lógica, multiplicam-se receitas de dinâmicas que parecem ser salvadoras para tirar o nosso aluno do “obscurantismo” – lugar que, segundo a crença de muitos, é reservado àqueles que não possuem intimidade com os livros. São receitas bem-intencionadas que utilizamos, porque, na nossa ingênua percepção, acreditamos serem eficientes independentemente dos personagens ou do contexto de aplicação.

Porém, na realidade da sala de aula, não é bem assim que acontece. Em decorrência dessa crença carregada de positividade e de boas intenções, muitos educadores ficam frustrados e se sentindo impotentes diante do desafio de despertar nos alunos o interesse pela leitura literária. Temos ciência de que, entre outros muitos fatores que contribuem para que essas receitas não funcionem, está a falta de percepção de que nós, professores, lidamos com realidades heterogêneas em sala de aula. Além disso, não podemos nos esquecer de que o aluno é um ser social, inserido em uma sociedade não estática e que, portanto, sua identidade, gostos e hábitos são, também, moldados por esse contato com o outro e pela imersão em uma realidade plural, conforme preconiza Halfon:

Nenhuma teoria que suponha um sujeito universal e imutável nem um documento que pretenda reproduzir experiências na solidão de um laboratório podem nos ser úteis. É que um leitor não se forma somente interagindo com manchas em um papel. A leitura (e a escrita) é sempre um fato social e, portanto, historicamente determinado, que se inscreve na profundidade de sua biografia afetiva. Como tal, é uma faceta a mais de complexos processos de constituição de sujeitos e comunidades. Não pode ser compreendida separada de ambos. (HALFON, 2006, p. 127-128).

Ainda sobre esse tema, vem a corroborar Michelè Petit em *Os jovens e a leitura*:

Cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou lugar na ordem social, do qual propagamos os traços, gostos, maneira de fazer e de pensar característicos de sua classe ou de seu grupo étnico. Ele, ou ela, se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com

maior ou menor êxito, um espaço que encontre seu lugar; trata de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida. (PETIT, 2008, p. 52).

Em sala de aula, é importante o professor considerar as dimensões social e individual que participam da construção da identidade do sujeito, que influenciam seus gostos e, até mesmo, sua forma de perceber as coisas e relacionar-se com o mundo. Essa percepção lhes subsidiará para pensar estratégias que levem em conta, principalmente no momento da leitura de textos literários, todos esses fatores para construção de sentido do texto. Pois, conforme Cosson, “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos construímos como leitores” (COSSON, 2006, p.138-139). É importante que essa compreensão seja acrescida também da noção de singularidade do aluno, visto que, ainda que ele seja constituído dentro desse contexto social, possui preferências, especificidades e particularidades que o torna único. Sob essa ótica, Colomer argumenta que:

Assim, 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. (COLOMER, 2014, p. 147).

Acreditamos que o trabalho na sala de aula será significativo quando o professor se posicionar a favor de reorientar a relação escola/professor/aluno. Dessa forma, estará contribuindo para que o aluno deixe de ser considerado como alguém desprovido de vontades, de saberes, totalmente inculto e que, portanto, precisa ser resgatado pela escola e pelo professor do mundo “obscuro”, no qual, supostamente, estão todos que não dominam de forma eficiente as práticas letradas.

Essa mudança de postura talvez contribua para que ouçamos cada vez menos em sala de aula frases como: “eu não gosto de ler” ou “não vejo graça nos livros”. No artigo *Margeando o conceito de letramento literário*, Coenga (2010) faz alguns questionamentos que nos dão pistas e nos instigam à reflexão sobre o problema da falta de interesse dos alunos pela leitura literária:

Por que ainda não conseguimos desenvolver habilidades de leitura em nossos alunos? A literatura, na escola, é vivenciada como fonte de prazer ou apenas como um cumprimento da avaliação? E dada a voz aos alunos leitores para que apresentem, discutam e interpretem suas leituras? As escolas têm trabalhado para que possa expandir o número de sujeitos envolvidos em leitura literária? (COENGA, 2010, p. 48).

Essas questões levantadas por Coenga são essenciais não apenas por nos permitir reavaliar se estamos ou não na direção certa no que diz respeito a envolver nossos alunos nas atividades de leitura e escrita literária, mas também porque nos possibilita refletir sobre a dimensão do nosso papel enquanto professor mediador desse processo. Hoje, já se sabe que, ainda que não seja uma percepção consensual no meio docente, nenhuma atividade que pretenda envolver o aluno terá sucesso sem considerá-lo como sujeito, isto é, como sendo alguém que tem gostos, preferências e vivências pessoais. Essas, por sua vez, precisam ser ponderadas em todo e qualquer processo de formação, principalmente em relação à leitura e à escrita, que dependem muito do envolvimento afetivo do indivíduo. Paulino (2010), em seu artigo *Formação de leitores*, apresentado no livro *As literaturas infantil e juvenil era uma vez...*, discorre sobre o que significa ser um leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2010, p. 19).

Nessa lógica, é possível perceber que a formação do leitor literário não é tão simples assim e, portanto, demanda um intenso e complexo trabalho por parte do professor. A relação leitor/texto será facilitada se, em sala de aula, o aluno puder contar com um professor comprometido em buscar as melhores alternativas para esse fim, conforme preconiza Colomer:

Refletir sobre as questões subjacentes ao aprendizado literário nos faz mais conscientes da linha de continuidade que preside a educação literária desde seu início. A programação concreta de um curso determinado virá depois. Os objetivos e conteúdos são muito mais fáceis de definir quando se sabe por onde se anda e em que direção. E se sabem aonde querem chegar, os professores são muito criativos em achar os meios para fazê-lo. (COLOMER, 2014, p. 72).

Com isso, não queremos atribuir ao professor toda a responsabilidade de letrar literariamente o aluno, visto que esse pensamento contraria nossa opinião de que o processo de letramento literário envolve, entre outros fatores, a convergência de forças, tais quais: sociedade, escola, professor, família e aluno. Isso posto, vale pontuar que, independentemente da realidade da sala de aula e das dificuldades com as quais lidamos diariamente, precisamos buscar caminhos para fazermos a parte que nos cabe nesse processo da melhor forma possível

e, assim, oferecer ao aluno alternativas que o façam superar o distanciamento entre ele e os livros.

É importante reafirmar que para despertar o gosto e o prazer em ler é necessário que os mediadores desse processo abandonem as práticas de leitura que tenham objetivos exclusivamente didáticos, aquelas que visam apenas aos aspectos técnicos da leitura. Sendo assim, é preciso permitir ao aluno uma ampla exploração do texto literário, fazendo com que o leitor se aproprie das múltiplas possibilidades que esse texto oferece e que vão além da simples função educativa.

Dessarte, superar esse pragmatismo nas aulas de literatura e ressaltar também os aspectos estéticos no trabalho com a obra literária possibilitam uma ampliação de horizontes, de compreensão do mundo e um olhar mais crítico (e sensível) sobre a realidade e, sobretudo, aprimora a criatividade e a imaginação, conforme Bulamarque, Martins e ARAÚJO ressaltam:

Assim, no mundo contemporâneo, a literatura infantil assume uma função estética em busca de formação do leitor. O livro, nesse contexto, só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa. (BULAMARQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011, p. 80).

Ainda a respeito da função estética do texto literário, vale acrescentar o que Luiz e Ferro pensam sobre esse assunto:

É plausível afirmar que convêm aos educadores focar a leitura do texto artístico em sala de aula a partir de objetivos definidos e de um trabalho estruturado. Na abordagem escolhida, a recepção literária é contemplada com a meta de desenvolver as habilidades leitoras – o que confere à leitura um sentido amplo, complexo e profundo, mediado pelo diálogo com outros códigos estéticos instaurados com base em uma faceta intertextual e interdiscursiva. (LUIZ; FERRO, 2011, p. 137).

Nos dias atuais, é visível que a sociedade contemporânea está cada vez mais centrada na escrita, mas saber ler e escrever já não são suficientes para que o indivíduo esteja inserido de forma plena em todas as práticas sociais. A escola precisa pensar ações pedagógicas que desenvolvam no aluno capacidades linguísticas que vão além da aquisição do código escrito. Nesse contexto, a literatura, especialmente a de fonte popular e oral, tem papel preponderante na construção desse processo. Então, é preciso reorganizar o ensino de literatura e repensar ações que possibilitem alcançar esse objetivo, ou seja, ressignificar o ensino de literatura na escola.

Com intuito de contribuir com as práticas de leitura literária que tenham significado para o aluno, Cosson sugere que as atividades de leitura sigam uma sequência básica, a qual

se desenvolve por meio dos quatro passos seguintes: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2006). Mas, para o autor, essa sequência ou qualquer outra atividade proposta só terá sentido caso o professor tenha bem definidos seus objetivos, como: “o que ensinar e por que ensina”, conforme o próprio autor salienta:

Para nós, o importante é que o professor perceba que essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira, isto é, elas devem estar integradas em um todo significativo, no nosso caso a sequência básica ou a expandida ou a criada pelo professor. Sem uma direção teórica e metodológica estabelecida, podem entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia educacional. (COSSON, 2006, p. 74).

Dessa forma, todo trabalho do professor que visa uma reorientação de sua prática docente precisa ser feito com base em um arcabouço teórico que lhe dará respaldo para sistematizar, experimentar e desenvolver em sala de aula estratégias de leitura que poderão contribuir para a formação de alunos que participem ativamente de todos os eventos sociais de forma autônoma e conscientes da responsabilidade do poder que lhes é dada para exercerem essa autonomia.

Ressaltamos ainda que ser letrado literariamente vai além da decodificação do código linguístico e de compreender o sentido do texto. O leitor precisa desenvolver habilidades que o permitam atribuir significados ao texto lido, associá-lo com o contexto no qual foi escrito/inscrito, promover leituras intertextuais, dentre outras. Quando se fala de texto literário especificamente, as contribuições se ampliam, e em muito, para o leitor. Dentre as inúmeras contribuições atribuídas à literatura, está a capacidade de humanizar o indivíduo, conforme afirma Candido:

Verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. (CANDIDO, 1995, p. 186).

Reiteramos que a inserção no universo da literatura promove ao sujeito profundas transformações, que vão desde as habilidades comumente trabalhadas pela escola visando uma leitura proficiente (aprender a explorar os aspectos técnicos que participam da construção do texto literário e dominar uma infinidade de gêneros textuais) até o desenvolvimento de competências só possíveis a partir de uma intensa interação entre sujeito e texto, tais como: uma nova maneira de perceber a realidade, de obter um olhar crítico e reflexivo diante dos

fatos, de formular e reformular o pensamento e, também, de perceber e interferir no mundo a sua volta. De acordo com Cosson,

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar o mundo e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. (COSSON, 2014, p. 17).

Alguns educadores têm se desafiado constantemente em buscar estratégias de leituras que promovam o letramento literário, ao mesmo tempo em que tentam despertar nas crianças e adolescentes o gosto e o prazer em ler. Esses objetivos têm ficado cada vez mais difíceis de serem alcançados, principalmente na atualidade com o grande aparato tecnológico existente: o *smartphone*, o computador e outros aparelhos tecnológicos que, normalmente, atraem a atenção dos jovens mais facilmente que os livros.

O desafio de “letrar” o aluno e desenvolver suas habilidades literárias é árduo, mas não impossível, visto que não teria sentido para nós que trabalhamos com a formação leitora se tal prática não fosse possível. Contudo, é necessário que o professor ressignifique o papel da literatura nas aulas de língua portuguesa como sendo um espaço de liberdade, que preza pela imaginação e prazer e que fuja das atividades tradicionais de leitura, aquelas que costumam valorizar mais a logicidade que a criatividade e a imaginação. Nesse processo, o aluno precisa ser instigado a interagir com o texto literário. Mas, como já pontuamos, para que haja uma interação efetiva do tipo leitor-texto, as atividades precisam ser interessantes e envolventes para esse aluno.

Consideramos que tanto o gênero Cordel quanto o gênero Conto de fadas podem fazer o resgate dessa trajetória de encantamento dos alunos que, muitas vezes, iniciaram-se quando ainda bem pequenos ouviam histórias contadas por suas mães, avós, primeiras professoras ou outros adultos com quem conviveram. Porém o encantamento inicial ficou para trás ao longo do seu percurso escolar à medida que a leitura deixou de ser uma fonte de alegria e prazer para se tornar uma tarefa indispensável à aquisição de um certificado de conclusão de curso.

Diante do exposto, questionamo-nos: quais estratégias, nós professores, precisamos utilizar para resgatar esse “encantamento” do indivíduo pela literatura e, assim, possibilitar a formação de sujeitos competentes no que tange ao letramento literário? Em resposta a essa pergunta, valemo-nos das palavras de Cosson:

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da literatura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira

como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto e assim por diante. (COSSON, 2006, p. 29).

Em outro trecho, o mesmo autor continua:

Não é possível que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade da leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer valorizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca à necessidade de se ir além da leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (COSSON, 2006, p. 26).

Em conformidade com o pensamento de Cosson, acreditamos que esse é um caminho viável para desenvolver o gosto e a afetividade do aluno para com os livros literários: fazê-los perceber que para além da leitura simples, os livros podem representar muitas coisas, como complementa Goldin: “uma promessa, um cofre, uma porta ou mesmo um convite à viagem, ou viagem em si mesmo” (GOLDIN, 2006, p.25). Ademais, independentemente dos significados que os livros assumem na vida de cada indivíduo, o certo é que eles nos possibilitam um olhar próprio sobre o mundo, de forma singular, autônoma e independente dos limites impostos pelas demarcações sociais. Posto isso, consideramos mais importante nesse processo de letramento literário ressignificar sua relação com os livros que criar no aluno o “hábito” de leitura ler por gosto e não por imposição, pois, de acordo com Jean Paul Sartre,

A cada instante posso despertar e sei disso; mas não o desejo: a leitura é um sonho livre. De modo que todos os sentimentos que se agitam no campo dessa crença imaginária são como modulações particulares da minha liberdade; longe absorvê-la ou ocultá-la, são meios que ela escolheu para se revelar a si mesmo. (SARTRE, 2004, p. 42).

Quiçá essa liberdade do leitor em relação à leitura a que Sartre se refere seja a saída para despertarmos no aluno o gosto e o prazer pela leitura literária. Seria, então, a relação idealizada, acreditamos, para a maioria dos profissionais que trabalham com a literatura: o aluno conseguir perceber a leitura como um sonho que, mesmo podendo acordar a qualquer instante, ainda assim preferirá continuar nele.

Nessa ótica, cremos que nos auxiliará a adoção da leitura de textos que tenham uma dimensão plural, aqueles que nos possibilitem um diálogo com universos distintos ou viabilizem a construção de “pontes” para novas realidades que sejam alicerçadas nessa nova

maneira do sujeito ver e perceber o mundo e, assim, quem sabe, poder ressignificar seu próprio universo, conforme endossa Manguel:

E o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signo e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e o mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 2004, p. 8-9).

Corroborando ao que já foi mencionado sobre o texto literário e sua importância para a formação leitora do aluno, Bragato (1995) compara um texto, precisamente o literário, a um tecido com espaços vazados e que precisa ser preenchido individualmente pelo leitor e, nesse sentido, quando mais lacunas apresentar, maior contribuição lhe dará esse leitor, que poderá mais facilmente dialogar, questionar e acrescentar-lhe sentido, conforme o autor expõe no seguinte trecho:

O texto é literário quando permite ao leitor o contato com espaços abertos à indeterminação, os quais são descobertos e preenchidos por ele, produzindo, então, a sua leitura. A literariedade do texto é, pois, resultado do trabalho estético do autor; mas também o é da atuação competente do leitor que, dialogando com o texto, lhe atribui significados. (BRAGATO, 1995, p. 16).

Por fim, para nós, só a arte, especialmente a literatura, tem esse papel de provocar no sujeito transformações que alteram sua forma de se posicionar no mundo, ver e rever seu curso, sendo a leitura literária – que não necessariamente precisa apenas ser de grandes autores, mas, sim, de textos compostos de diversas vozes e que abrem brechas, janelas, portas para transcender a concretude do mundo – a atividade necessária para viabilizar, de fato, o letramento literário.

2.2 Prazer, gosto ou obrigação?

Respondidas algumas questões sobre letramento literário, texto literário, maneiras de despertar o prazer e o gosto pela leitura literária, ainda assim temos perguntas que precisam ser esclarecidas: qual o limite entre a literatura por prazer e a leitura para o saber? Ou, qual o papel da escola para que não se vá de um extremo ao outro? Acreditamos que mais complicado que despertar no indivíduo o gosto pela leitura é fazer com que a escola escolarize a leitura literária de uma maneira que não pareça uma imposição, mas também que a leitura não seja relacionada a uma ação tão despreziosa e/ou como um passatempo para o aluno. A respeito desse pensamento, Colomer se posiciona da seguinte forma:

Talvez o principal problema do modelo “leitura por prazer” seja que ele assimila totalmente a leitura escolar com uma leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto que a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade. Pode-se pensar que a suposição de que ler é algo gratuito, mistura-se, talvez paradoxalmente, com a ideia humanista de leitura; mas é evidente que se situamos a justificativa escolar da leitura no prazer alguns efeitos perversos se produzem; por exemplo, a ideia de que a “literatura”, considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada. (COLOMER, 2007, p. 43).

Parece-nos que as novas teorias e estratégias modernas que pretendem envolver o aluno têm aversão à palavra “obrigação”, pois o termo assumiu, no contexto escolar, um peso muito negativo. Soa como uma ação autoritária que alguém, geralmente de maior poder, impõe a outro que lhe seja subjugado. Consultando o dicionário *on-line Infopédia* (INFOPÉDIA, 2019), achamos algumas definições para o termo “obrigação”: necessidade moral da prática de certos atos; qualquer ação executada por imposição; compromisso assumido; aquilo que é ou se tornou necessidade moral de alguém; dever, encargo.

Voltando ao nosso questionamento inicial, apresentamos a conclusão de Petit ao analisar como os adolescentes se relacionavam com a leitura e qual deve ser o papel do mediador nesse processo:

Quanto a especular quais seriam suas “necessidades” ou expectativas, quanto a traduzir essas “necessidades” em termos de leitura, eu diria, desde já, que não se deve confundir desejo e necessidade, nem reduzir desejo a uma necessidade, porque outra forma, a acreditarmos na psicanálise, estamos fabricando anoréxicos. Um escritor, um bibliotecário, ou professor não conhece os jovens a partir do que imagina serem suas necessidades ou expectativas, mas deixando-se trabalhar por seu próprio desejo, por seu próprio inconsciente, pelo adolescente ou criança que foi. (PETIT, 2008, p. 58).

Concebemos que, para um ensino real de literatura na escola, há a necessidade de se promover uma sistematização de práticas leitoras nesse ambiente. Porém, como atestam vários estudiosos que se dedicam a descobrir alternativas para que tudo isso aconteça de uma forma menos impositiva possível, é essencial desmitificar a visão corrente de que todo ensino formal é necessariamente desprovido de prazer. Só com a ruptura desse pensamento é que, em nossa opinião, será possível formar leitores literários que extrapolem os muros escolares. Para isso, a literatura deve e pode ser ensinada equilibrando-se entre prazer e saber.

A opção em resolver o conflito em favor da leitura livre e limitar o papel da escola ao simples estímulo não parece a uma boa saída, porque torna muito difícil que o prazer da leitura (e do leitor) progrida. Talvez avance em determinados aspectos, já que a simples imersão na ficção oferece gratificações imediatas através da identificação projetiva, a invenção imaginativa de mundos ou a vivência de realidades diferentes, efeitos

provocados também por outros veículos ficcionais, como os audiovisuais. Neste sentido, pode ser que os alunos precisem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se pensamos em outro aspecto do prazer, como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas. (COLOMER, 2008, p. 44).

Em conformidade com o pensamento Colomer, acreditamos ser essencial o papel do professor como mediador desse processo e da escola como lugar ideal para que isso aconteça, ou seja, a fim de promover no aluno o gosto e o prazer do seu encontro com os livros sem que a leitura lhe pareça objeto de angústia e sofrimento. Alcançar esse objetivo não é fácil, até porque não há fórmulas que nos auxiliem nessa trajetória, conforme afirmam Marinho e Pinheiro quando tratam do trabalho da escola com a literatura de cordel: “ a ideia de sugerir atividades e procedimentos para serem trabalhados na realidade escolar precisa ser compreendida não como um receituário, antes como pistas” (2012, p. 126). Pensamos que essa sugestão deve ser considerada não só para o trabalho com o Cordel, mas também para o trabalho com a literatura de uma forma geral.

A forma como a literatura é apresentada ao indivíduo tem grande peso na relação que ele terá com os livros. Quando a criança chegar à escola, a forma que se dá esse primeiro contato com os livros, na nossa concepção, pode influenciar muito na sua trajetória leitora. Dessa forma, se as estratégias estão centradas no prazer, supomos que isso contribuirá para a afetividade do aluno com os livros e, assim, construirá o gosto que pode se estender para a vida adulta desse aluno, conforme Marinho e Pinheiro preconizam:

Partindo do princípio de que gosto pode e deve ser educado, é fundamental insistir na leitura – não só do cordel. É inegável que o prazer de ler deve ser cultivado, mas ele não pode também ser bestializado. Isto é, em nome do prazer de ler há uma tendência forte de cultivar a facilitação, de eliminar o esforço pessoal, o trabalho de compreensão. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 128).

Concordamos com Marinho e Pinheiro que precisamos ter esse cuidado para que as posturas que assumimos em sala de aula, em nome do prazer, não passem a falsa concepção de que a leitura é uma atividade que não deve ser valorizada. Assim, também, afirma Neuza Sorrenti (2009) em seu livro *A poesia vai à escola*, ao sugerir algumas estratégias para o trabalho com poemas em sala de aula, o papel do professor é de grande importância para promover a aproximação leitor/livro:

Durante muito tempo, acreditou-se que, para aproximara criança da poesia, bastava apresentar-lhe textos de qualidade. Sabe-se hoje que é preciso somar outros elementos a essa aproximação, entre os quais o entusiasmo do professor ou mediador. Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto- leitor. Ele é a peça importante na formação do gosto pela poesia. (SORRENTI, 2009, p. 19).

Em consonância com a mesma autora, acrescentamos que o papel do professor na mediação desse encontro com o livro é importante não apenas no trabalho com poemas, mas em qualquer processo de ensino/aprendizagem. Quando nos referimos à literatura, acreditamos que a concepção que o professor tem de leitura e o modo como trata esse tema em sala podem ter grande influência para que o aluno ultrapasse esse primeiro momento de aproximação e construa com a leitura uma relação duradoura e significativa, percebendo a essencialidade da leitura para sua formação enquanto sujeito social e para, de acordo com Geraldi, “entender a atividade com textos uma atividade de produção de sentidos” (GERALDI, 1993, p. 103).

Ainda segundo Sorrenti (2009), “o desenvolvimento desse gosto não está acoplado à pura memorização ou estudo de regras”. Nesse trecho, a autora refere-se às regras de metrificação do poema, mas tomamos suas palavras emprestadas para ressaltar o que já afirmamos: o gosto e o prazer em ler serão mais facilmente construídos se as estratégias utilizadas não parecerem ao aluno um receituário.

2.3 A importância do trabalho intertextual

Se nossa individualidade é relativa, se nossa fala é impregnada de tantas outras falas, não poderemos esperar que haja textos absolutamente originais, isolados de outros ou do contexto sócio-político-cultural. A relação existente entre textos diversos, da mesma natureza ou de naturezas diferentes e entre textos e o contexto é que se chama *intertextualidade*.(MENDES, 1992, p. 29).

Em consonância com as palavras de Mendes, acrescentamos que o processo de ensino/aprendizagem na escola não pode ignorar essa característica do texto: dialogar com outros textos e contextos. No texto literário, que tem como uma de suas características a plurissignificação, concebemos que a intertextualidade está ainda mais evidente. Há na intertextualidade, de forma mais intensificada, uma convergência de várias vozes que são perpassadas por diversos contextos. Todo texto é um cruzamento de textos. Assim, não há textos sem intertextualidade. Então, é preciso considerar sempre a dimensão intertextual. Segundo Lajolo, “livros– é verdade – sempre falam de livros, mas hoje essa tendência se

intensificou muito: uma obra se refere a outra, que se refere a outra, que se refere a outra, numa rede quase infinita de menções múltiplas e recíprocas” (LAJOLO, 2018, p. 156).

“A literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras” (LAJOLO, 2018, p. 55). Repetimos as palavras de Lajolo para ressaltar que essas inúmeras leituras que fazemos estão de maneira intensamente incorporadas e até participando da construção do sentido dos textos que lemos ou escrevemos.

Assim sendo, o professor precisa compreender que, no ato de leitura, participam muitos fatores e a intertextualidade é um aspecto importante a ser considerado. Essa compreensão pode nos auxiliar na escolha de alternativas que levem em conta todas as complexidades envolvidas na leitura. Para Paulino, Walty e Cury,

Num mundo assim caracterizado, é imprescindível, pois, estudar a intertextualidade. [...] O movimento de produção e recepção de um texto faz parte desse processo que pode ser chamado semiose cultural. O sentido de um texto é por isso relativo: o texto será sempre trecho da semiose cultural que se constitui como um processo constante. (PAULINO, WALTY, CURY, 1995, p. 14-15).

Usando as palavras das autoras supracitadas: “Não há a pretensão de apontar caminhos”, mas, sobretudo, compreender como a intertextualidade opera nas nossas experiências com a literatura. Como argumentam Paulino, Walty e Curi, “Se as produções humanas constituem uma infundável rede, cada um vai tecendo seu pedaço com pontos delicados ou nós de escoteiro. O que importa é que não se corte o fio, pois leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto” (1995, p.64). Nesse sentido, acreditamos ser essencial mostrar para o aluno que as obras literárias, via de regra, apresentam sempre um diálogo com outros textos. Nessa perspectiva, podemos concluir que para a compreensão de um texto o leitor precisará mais que decifrar as palavras, ele precisará ultrapassar os limites visuais e lançar mão de seu conhecimento de mundo, pois o sentido do texto, especialmente o literário, constrói-se no intercâmbio com outros textos e outros contextos.

2.4 Algumas palavras sobre o cordel

A literatura de cordel é, indubitavelmente, uma fonte inesgotável de saber, não só da cultura nordestina como também da cultura de outras regiões do Brasil, visto que os folhetos contam, de uma maneira bem singular e específica do gênero, por meio da narrativa em versos, a trajetória política, social e cultural do país. O que conhecemos hoje como literatura de cordel, narrativas escritas em versos com temas diversificados, chegou ao Brasil trazida pelos portugueses no início do período colonial, mas foi apenas nas primeiras décadas do

século XX que passou a fazer parte da vida cultural do povo nordestino. A ampla adesão nordestina a esse gênero literário foi facilitada, provavelmente, porque nessa região do país já era costume as pessoas reunirem-se para ouvir histórias narradas por cantadores, conforme podemos verificar no trecho abaixo do livro *Autores de cordel*:

Sempre foi muito vivo no Nordeste o costume das histórias narradas nos serões familiares, nas varandas das fazendas de gado, na casa-grande e nas roças dos engenhos de cana-de-açúcar. Esse costume proveio de uma longa tradição ibérica, dos romanceiros, das histórias de Carlos Magno e dos Doze pares de França e outros grandes livros populares. Originou-se também de contos maravilhosos de “varinha de condão”, de bichos falantes, de bois - sobretudo na região nordestina, onde se desenvolveu o ciclo do gado; e ainda de histórias de folclore universal e africano – estas trazidas pelos escravos, acostumados à narrativa oral em suas terras de origem. (MEYER, 1980, p. 7).

Em Portugal, receberam o nome de cordéis, livros vendidos em feiras e mercados, os quais eram expostos pendurados em barbantes ou cordões. Essas obras eram vendidas por um baixo preço, pois a sua impressão se dava em papel barato. Outro aspecto que revela a singularidade da literatura de cordel brasileira, em relação às obras que eram classificadas como cordel em Portugal, é o fato de que, nas terras portuguesas, além dos textos em versos também recebiam o nome de cordel textos em prosa, como, por exemplo, algumas peças teatrais. Então, apesar de a literatura de cordel do Brasil guardar semelhanças com os livros portugueses – pequenas novelas, autos, contos fantásticos, entre outros – aqui no Brasil esse tipo de literatura adquiriu características bem diferentes daquelas e assumiu uma identidade própria.

Segundo pesquisadores desse gênero, outro ponto que particulariza e distancia nossa literatura de cordel dos cordéis portugueses é que, enquanto em Portugal o público que consumia essa literatura era oriundo da classe média, aqui no Brasil o público era, em geral, constituído por pessoas simples, na sua grande maioria analfabetos pertencentes às classes populares e que se reuniam em praças, principalmente das pequenas cidades do interior, para ouvir as histórias dos folhetos que, comumente, versavam sobre temas com os quais o povo nordestino se identificava, como, por exemplo, o cangaço, a religiosidade, a seca, acirradas disputas por poder entre famílias locais e muitos outros assuntos, conforme pontua Meyer (1980, p. 3): “Esta atividade literária adquiriu características próprias no Nordeste brasileiro, muito provavelmente pelas condições da região, que fazem dela, até hoje, um foco especialmente rico em manifestações culturais populares”.

Vale lembrar que o cordel, apesar de ter chegado ao Brasil no finalzinho do século XVIII, só alcançou seu apogeu entre as décadas de 30 e 40 do século XX:

A literatura de cordel consolidou-se entre as décadas de 30 a 50. De início rimaram-se, versificaram-se as histórias, as lendas e os exemplos de moral, que já vinham de longínqua tradição, modificados, porém, pelas condições específicas da vida nordestina. Com o tempo, vão se escrevendo versos que refletem a realidade contemporânea do Nordeste: a seca, o cangaço, a abertura de ferrovias e suas consequências, a crise, a guerra mundial... Sem falar dos acontecimentos locais, tais como eleições, enchentes, desastres, padre Cícero...(MEYER, 1980, p. 90).

Para a população do interior nordestino que, de modo geral, tinha pouco ou nenhum acesso aos fatos que aconteciam para além do Nordeste, o hábito de se reunir nas praças e mercados dessas pequenas cidades e ouvir as notícias cantadas por cordelistas ou cantadores tornaram-se as principais maneiras de obter informação sobre os acontecimentos do Brasil e do mundo. Tudo isso associado ao baixo custo de produção e venda dos livretos, além da possibilidade de um consumo coletivo – visto serem os cordéis, geralmente, “comprados por uma pessoa letrada e lida para um público não letrado” (MEYER, 1980) – contribuiu para a disseminação desse gênero na região Nordeste. No princípio, antes da ampla propagação do gênero na região, quem promovia esse encontro nas praças locais, usualmente, era o próprio autor dos cordéis que saía como caixeiro viajante divulgando e vendendo seus folhetos de uma forma bem peculiar, conforme é retratada na cena a seguir extraída do livro *Autores de Cordel*:

O comprador, que em geral nem sabe ler, vai chegando, hesita, manuseia o livrinho. Mas, para saber se o livro lhe agrada, é preciso ouvi-lo. Por isso, forma uma roda com outras pessoas em torno do vendedor, o qual lê a história, com a habilidade de todo camelô de feira. E a leitura, feita em tom declamado (às vezes com auxílio de um amplificador), é interrompida nos momentos emocionantes, para dar tempo ao público de exprimir seus sentimentos, sua curiosidade, sua indagação... Assim, o camelô faz seu público rir, chorar, retomando à leitura em tom sempre crescente, até o momento de maior suspense, quando a interrompe outra vez: “O valente vai conseguir vencer o fazendeiro?” “O mocinho vai conquistar a princesa?” “Quem quiser saber é só comprar o folheto...” Começa então a vendagem. (MEYER, 1980, p. 4).

É bem provável que essa facilidade de acesso à literatura de cordel por um grande contingente de cidadãos, que nem sequer dominavam a língua escrita (as narrativas eram oralizadas), esteja associada ao baixo custo de aquisição dos folhetos e à grande diversidade de temas. Tudo isso favoreceu a disseminação dessa cultura nos estados nordestinos, nos quais esse gênero encontrou um terreno fértil, pois se trata de um espaço de grandes manifestações tanto culturais como políticas.

Hoje encontramos essa manifestação literária em outras regiões do Brasil, muito por causa das trajetórias migratórias dos nordestinos que, mesmo contra vontade, eram obrigados a procurar formas de subsistência em regiões brasileiras mais ricas economicamente. Para um povo que tinha uma forte ligação com a terra na qual nasceu, isso era fonte de muito sofrimento, então só lhe restava “levar o nordeste consigo” para onde quer que fosse. Por isso, provavelmente, ao andarmos por algumas cidades ou bairros da região sudeste, temos a impressão de nos encontrarmos em um típico lugar da região nordeste do Brasil, como é caso do bairro São Cristovão no Rio de Janeiro. O povo nordestino enriqueceu essas cidades com seus hábitos, costumes e manifestações culturais. Certamente, essa foi a forma que encontraram de aliviar a saudade da terra natal e de se sentirem um pouquinho mais próximos de casa.

Mesmo nos dias atuais, apesar de ser possível encontrar folhetos de cordel para vender em vários estados brasileiros além dos estados nordestinos, falar em literatura de cordel nos remete automaticamente à cultura nordestina. O Cordel *Vaca estrela e boi fubá*, de Patativa do Assaré, retrata bem essa realidade. O eu lírico fala da dor e do sofrimento de se encontrar distante de sua terra natal:

VACA ESTRELA E BOI FUBÁ

Seu doutô, me dê licença
 Pra minha história eu contá.
 Se hoje eu tou na terra estranha
 E é bem triste o meu pená
 Mas já fui muito feliz
 Vivendo no meu lugá.
 Eu tinha cavalo bom,
 Gostava de campeá
 E todo dia aboiava
 Na portêra do currá.
 Ê êê Vaca Estrela,
 Ô ôô Boi Fubá.

Eu sou fio do Nordeste,
 Não nego o meu naturá
 Mas uma seca medonha
 Me tangeu de lá pra cá.
 Lá eu tinha meu gadinho
 Não é bom nem maginá,
 Minha bela Vaca Estrela
 E o meu lindo Boi Fubá,
 Quando era de tardezinha
 Eu começava a aboiá.
 Ê êê Vaca Estrela,
 Ô ôô Boi Fubá.

Aquela seca medonha
 Fez tudo se trapaíá;
 Não nasceu capim no campo
 Para o gado sustentá,
 O sertão esturricou,
 Fez os açudesecá,
 Morreu minha Vaca Estrela,
 Se acabou meu Boi Fubá,
 Perdi tudo quanto tinha
 Nunca mais pude aboiá.
 Ê êê Vaca Estrela,
 Ô ôô Boi Fubá.

E hoje, nas terra do Sú,
 Longe do torrão natá,
 Quando vejo em minha frente
 Uma boiada passá,
 As águas corre dos óio,
 Começo logo a chorá,
 Me lembro da Vaca Estrela,
 Me lembro do Boi Fubá;
 Com sodade do Nordeste
 Dá vontade de aboiá.
 Ê êê Vaca Estrela,
 Ô ôô Boi Fubá.
 (ASSARÉ, 1992, p. 323).

Como despertar no aluno o gosto e o prazer pela leitura? Esse é um questionamento que muitos educadores, principalmente aqueles que trabalham na área da literatura, vem se fazendo nos últimos tempos. Acreditamos que não exista uma única resposta a essa questão. Também não exista fórmula pronta e muito menos receitas que abarquem todas as diversidades da escola. Assim sendo, é necessário buscar alternativas para o ensino de literatura e, por isso, a primordialidade de se experimentar novos gêneros, como o cordel, e novos métodos no intuito de ampliar as possibilidades para o trabalho com o texto literário em sala de aula e, quem sabe, poder ofertar ao aluno algo que fuja ao trivial, comumente oferecido.

Acreditamos que o trabalho com o cordel cumpre com esse objetivo e se apresenta como alternativa capaz de superar a falta de interesse do aluno pela leitura e escrita, uma vez que percebemos ser esse gênero bem diversificado no que tange aos temas, além de se constituir também em um recurso a mais na ampliação do canal de diálogo aluno-sociedade, fazendo com que o estudo do texto literário – em especial as narrativas dos folhetos – deixe de ser apenas um meio para os estudos dos aspectos linguísticos, mas se transforme em um poderoso instrumento para despertar o protagonismo do aluno e criar um canal de interação

desse aluno com o contexto social no qual está inserido, visto que, inegavelmente, o cordel possui um potencial de significação, uma imensa capacidade de sintetização do real, além de uma inter-relação com os gêneros ditos eruditos.

Na introdução do livro *O cordel no cotidiano escolar*, Marinho e Pinheiro também se questionam sobre a necessidade de se encontrar uma proposta de trabalho efetivo com o cordel visando ao letramento literário do aluno:

Todo esse dinamismo precisa ser analisado com cuidado. Fala-se muito da presença da literatura de cordel na escola e existem várias intervenções sendo realizadas, sobretudo em estados do Nordeste. Abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância. Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 11).

A escola é o espaço onde se efetiva o contato do aluno com os diversos gêneros literários: dos eruditos aos populares. Portanto, para mediar esse encontro e possibilitar o acesso ao maior número de gêneros literários possíveis, cabe também ao professor a tarefa de promover o encontro do aluno com obras literárias que representem essa diversidade de gêneros. A responsabilidade do educador para cumprimento desse objetivo é desafiadora, pois é sabido que muitas práticas de leitura ao invés de aproximar o aluno do texto literário, conseguem o contrário disso. Contudo, se o professor está ciente dessa responsabilidade, talvez consiga maior êxito em despertar no aluno o prazer em ler, conforme afirma Sorrenti em seu livro *A poesia vai à escola*:

Creio que o professor precisa estar muito seguro em relação à sua prática pedagógica e saber quando endossar as atividades propostas pelo livro didático ou quando deverá propor outros caminhos. Vale lembrar que a poesia incluída nos livros didáticos não deverá nunca servir de instrumento utilitarista para se fixar conteúdos programáticos e muito menos para se resolver questões objetivas do tipo "grifar os substantivos concretos, a oração principal", por exemplo. (SORRENTI, 2009, p. 18).

Percebemos nesse texto que ao falar sobre a utilização da poesia nas aulas de língua portuguesa para crianças o alvo de crítica da autora são as práticas de leitura mecanizadas que têm como foco a memorização ou estudo de regras que tendem a afastar, ainda na infância, o aluno da leitura prazerosa.

Na atual configuração educacional, é perceptível que o livro didático ganhou protagonismo nas aulas em geral. Mas é no ensino de língua portuguesa que esse instrumento didático – com textos que pouco contribuem de forma efetiva para o ensino de literatura nas salas de aulas – tem sido, via de regra, utilizado como único meio pelo qual o texto literário

chega ao aluno. O maior problema desse monopólio do livro didático centra-se na forma que o texto literário é abordado: geralmente, retirado de seu contexto e utilizado apenas como recurso para análise linguística, transformado em mero texto didático e, conseqüentemente, perdendo a sua essência estética, que o caracteriza como literário. Acreditamos que quanto maior o contato do sujeito-aluno com os textos literários, através do incentivo à leitura integral das obras, maiores também serão as possibilidades de interação desse aluno, por meio da leitura, com o mundo real.

Diante do exposto acima, o cordel surge como um caminho alternativo para que o aluno se aproxime da literatura, visto ter esse gênero uma linguagem extremamente simples a partir da qual o aluno pode explorar o texto de forma a perceber toda sua riqueza estética. Para além disso, são os folhetos de cordel carregados de expressividade, historicidade e, também, contêm um enorme potencial de significação, tudo isso relacionado à cultura popular brasileira. Dessa forma, o desafio é auxiliar o aluno a perceber a pluralidade cultural e ampliar seu leque de leituras, proporcionando um contato mais direto com a diversidade cultural contida nos folhetos para, então, desenvolver o seu senso crítico e fornecer a ele ainda uma visão de mundo mais plural que poderá se estender para além dos limites da escola.

Em hipótese alguma, nesse trabalho com a literatura popular, atestamos que os textos canônicos devem ser preteridos e que em seu lugar priorize-se o trabalho com a literatura popular, mas reforçamos a importância de se ampliar as possibilidades de ensino incluindo também esse tipo de literatura nas aulas de língua portuguesa de modo a permitir o diálogo entre os gêneros clássicos e os populares, pois acreditamos que dessa forma estamos, certamente, contribuindo para uma formação mais efetiva do sujeito leitor.

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

Desse modo, criar na sala de aula um ambiente que favoreça o desenvolvimento da criatividade perpassa pelo conhecimento da diversidade de gêneros textuais disponíveis. Nessa perspectiva, é fundamental proporcionar um frequente diálogo entre a cultura erudita e a cultura popular. Por esse motivo e diante de tudo que já foi exposto, ressaltamos o valor do resgate do cordel e de sua contribuição na formação cultural brasileira, em especial da região nordeste, para auxiliar na diminuição do preconceito quanto a cultura popular, sobretudo a

literatura popular, à medida que nega o pensamento errôneo que atribui às obras clássicas o poder supremo e único para formar as competências necessárias ao aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, ainda resultante desse pensamento, acredita-se que as obras que fazem parte da literatura popular, como é o caso dos folhetos de cordel, por exemplo, possuem um valor menor e, portanto, não atendem aos objetivos de ensino escolar. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012, p. 142), “O modo como trabalhamos o texto literário revela, muitas vezes, nossas simpatias, nossa abertura, mas também nossos preconceitos, nossas posturas etnocêntricas, sobretudo quando nos propomos a trabalhar qualquer modalidade da cultura popular.”

Ainda sobre esse tema, os autores ressaltam:

Trata-se de perguntar: meu olhar sobre a cultura popular é aquele predominante na escola brasileira, que a vê como folclore, como algo exótico, como se fôssemos alheios àquilo tudo, ou sei reconhecer nos meus gestos, nos meus gostos, nos ritmos que gosto de ouvir e dançar, nos sabores que encantam meu paladar, as marcas do que se convencionou chamar de cultura popular? (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 142).

Dessa forma, na democratização do espaço escolar, é urgente enxergar na sala de aula um lugar de aquisição dos saberes e perceber o texto literário, tanto clássico quanto popular, um material rico que reconta o percurso cultural percorrido pelo Brasil desde a colonização até a atualidade. Assim, tanto as narrativas clássicas quanto as populares têm muito a contribuir para formação do senso crítico do aluno, além de instigar um novo olhar para as diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais de nosso país.

Tentando antecipar uma resposta ao inevitável questionamento que decorre da decisão de se incluir o trabalho com o gênero cordel nas aulas de literatura: de que forma deve ser desenvolvido o trabalho com o cordel em sala na perspectiva de um eficiente letramento literário do aluno? Reafirmamos que o trabalho com o texto literário, independentemente do gênero, exige que se pense numa maneira de se ultrapassar o estudo desse texto para além da interpretação simplista que procura apenas decodificar os sinais linguísticos. Para tanto, o aluno deve acessar diversos conteúdos que o capacitem a construir novos sentidos e ampliar assim a probabilidade de distintas interpretações desse texto.

Diante do exposto, fica evidente que apenas inserir os folhetos de cordel nas aulas de literatura de forma esporádica e de forma não associada a um trabalho para o letramento literário ou inseri-los visando exclusivamente aos aspectos históricos, formais ou folclóricos, sem, contudo, explorar a riqueza cultural das narrativas, não possibilitando uma imersão do aluno no universo dos folhetos, fará pouco sentido e não será muito diferente do que já vem

sendo feito usualmente pelas escolas. A aula com o cordel precisa se transformar em um momento de interação em que as vivências experimentadas por meio da leitura sejam compartilhadas pelos alunos. Só assim será possível estabelecer uma ampla reflexão como também um envolvimento mais significativo aluno-texto.

Sobre o trabalho com a literatura, especificamente com a literatura de cordel, Marinho e Pinheiro alertam que:

A mentalidade produtiva que tem invadido a escola faz com que alunos e professores não se permitam apreciação artística livre de qualquer atividade posterior. Imaginemos o desprazer que sentiríamos se tivéssemos que escrever algo sempre que lemos uma crônica, um livro de poemas ou qualquer outro texto. Portanto, sugestões de invenção e reinvenção a partir de texto não devem servir de camisa de força, antes, como momentos alegres de tentativa de invenção e posterior socialização do que foi criado. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 141).

Acreditamos que esse pensamento, independentemente do gênero, precisa sempre ser considerado no trabalho com os textos literários. Pensar em estratégias que não consideram a dimensão lúdica do texto, podem até funcionar se o objetivo é outro, mas não será tão eficiente se desejamos despertar o interesse do aluno pela leitura literária.

2.5 A trajetória dos contos de fadas

Não se sabe exatamente em que momento surgiram os contos de fadas e quem foi a primeira pessoa a criar essa narrativa cheia de elementos fantásticos, até porque a prática de contar e narrar feitos gloriosos ou corriqueiros é “tão antigo como a própria humanidade” (SOUZA, 1996). Porém o que se tem de concreto, com relação à origem escrita dos contos de fadas, é que foram os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm,¹ juntamente com Perrault², os responsáveis por popularizarem esse tipo de narrativa. Sabemos, no entanto, que muito antes de serem difundidos pela escrita, primeiramente por Charles Perrault e depois pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, os contos de fadas eram de autoria anônima, oral e coletiva, circulando de boca em boca. Sobre isso, Souza afirma:

Por ser fruto de um impulso psicológico universal, o conto maravilhoso apresenta dificuldades, às vezes intransponíveis, a quem se propõe estudá-lo. Uma delas é localizar, no tempo e no espaço a matriz, a versão original, desta ou daquela variante que é possível encontrar em praticamente em todas as culturas. (SOUZA, 1996, p. 23).

¹Nasceram na Alemanha. No final de 1812, os irmãos apresentaram 86 contos, coletados da tradição oral da região alemã do Hesse, em um volume intitulado “Kinder-undHausmärchen” (Contos de Fadas para o Lar e as Crianças).

² Charles Perrault (1628-1703) foi um importante escritor francês, primeiro autor a realizar uma coletânea de histórias populares e a publicá-las.

Segundo a autora supracitada, os irmãos Grimm, em suas andanças pela Alemanha, recolheram, entre 1812 a 1815, mais de 200 histórias populares que eram repassadas de uma geração para outra sem que houvesse um registro escrito. Dessa forma, tiveram a ideia de escrever uma coletânea com todos os contos que haviam ouvido. Na França do século XVII, Perrault também já havia feito algo parecido, adaptado e publicado alguns desses contos.

Sem dúvida, a atuação no passado, tanto dos irmãos Grimm quanto a de Perrault, reunindo e compilando as histórias que faziam parte da tradição oral, foi fundamental para que os contos de fadas não ficassem reservados apenas à cultura oral, mas, pelo contrário, que adentrassem de forma definitiva ao vasto universo da escrita, atravessando os tempos para chegarem ao presente com uma “áurea” de contemporaneidade, ainda que por conta das várias adaptações que atualizam essas narrativas.

Sem desprezar a participação decisiva dos irmãos Grimm na consolidação do conto de fadas como um gênero de notória grandeza, há que se evidenciar a incontestável relevância de Charles Perrault, não tão somente por ter sido o primeiro a tornar esses contos acessíveis ao público leitor – as histórias que ouvia da mãe, de camponeses ou que eram contadas nos salões – mas, também, por ser o primeiro a criar as condições necessárias para que essas histórias fixassem-se como textos de grande valor literário, ao transcrever para o papel os relatos a que teve acesso reunindo-os na obra “*Histórias da mamãe Gansa*”, publicada em 1967 (SOUZA, 1996, p. 27).

Outro fato interessante sobre a influência de Perrault para que tenhamos hoje de fato uma literatura que não desmereça a capacidade cognitiva da criança é que ele, diferentemente dos irmãos Grimm, não suprimia das histórias que ouvia e copilava as partes que poderiam impactar seu público leitor. Dessarte, as narrativas escritas por Perrault nem sempre acabavam em um final feliz para todos.

Além disso, quando Perrault coloca ao final desses contos uma moral em prosa “invertida”, acreditamos que isso é essencial para possibilitar ao leitor, público infantil ou não, abrir portas para recriar sua própria narrativa. Outra característica que nos parece ser comprobatória da proposta do autor em não fornecer um final único ao seu leitor, está no fato de seus contos possuírem duas morais, geralmente, em versos.

É importante ressaltar que os contos de fadas, ao contrário do que imagina o senso comum, não foram endereçados inicialmente às crianças. Tratava-se de histórias populares reproduzidas oralmente, mas que se popularizaram entre as crianças, “acostumadas com uma

literatura de cunho moralizante e didático” (LEITE, 1996, p.31). É muito provável que as crianças tenham se apropriado com muita facilidade dessas histórias devido conterem elementos que as fascinavam, tais como: o mistério, a magia, o fantástico, o sobrenatural, além de uma elevada dose de aventura, conforme afirma Ângela Leite: “Em pouco tempo, os contos de Grimm se popularizaram por toda a Europa, divertindo as crianças pelo pitoresco e encantando os adultos pelo simbolismo” (LEITE, 1996, p. 35).

Ainda sobre a importância do conto de fadas, citamos Leite:

A verdade é que o maravilhoso está profundamente arraigado no ser humano. E de um modo mais intenso na criança, em que sonho e realidade constituem uma só visão do mundo. A tal ponto que até a psicanálise se pôs a defender o conto de fadas como um instrumento terapêutico, capaz de resolver, com menor sofrimento, a maioria dos conflitos psíquicos que povoam a infância. (LEITE, 1996, p. 16).

Nesse excerto, nos parece evidente que a autora faz uma referência a Bruno Bettelheim (1980), psicanalista, estudioso e autor do livro “*A psicanálise dos Contos de Fadas*”, no qual se propôs a estudar, entre outras coisas, a influência dos contos de fadas na construção da personalidade infantil. Os estudos de Bettelheim apontam que os contos de fadas não só cumpriam uma função pedagógica, que era ensinar os valores morais da época, mas, também, serviam para ensinar crianças bem pequenas a lidar com dificuldades do mundo real, tais como a morte, a rejeição e a perda em geral. Dessa forma, o valor dessa literatura vai muito além dos fins pedagógicos que lhes atribuíram os primeiros estudiosos dessas narrativas, conforme afirma Bettelheim:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

É possível constatar que Bettelheim atribuiu aos contos de fadas um papel essencial na construção da identidade da criança. Segundo ele, as histórias com elementos maravilhosos auxiliam na formação da personalidade infantil, influenciando a formação do caráter, da moral e do imaginário, além de auxiliar na solução de conflitos internos. Os contos de fadas, na visão de Bettelheim, possuem um grande poder formador de identidade, posto que, ao passo que permitem à criança lidar com suas emoções, seus sentimentos, as dificuldades e problemas do mundo real, também servem como uma saída terapêutica para os possíveis traumas e dramas existenciais da realidade concreta. Ainda conforme o mesmo

autor, a simbologia e a representação contidas nas histórias desses contos possibilitam que as crianças encontrem respostas para a angústia inerente ao desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, até mesmo crianças em idade que ainda não conseguem formular de forma organizada o pensamento são capazes de se identificarem com as situações vivenciadas pelas personagens e, dessa forma, ao serem inseridas em um mundo de magia e imaginação, podem perceber mais facilmente uma saída frente aos problemas de difícil solução, principalmente para aquelas crianças para as quais não foi oportunizado o contado com essas narrativas. Portanto, de acordo com o pensamento de Bettelheim, privar as crianças dessas histórias pode resultar em grande prejuízo ao seu desenvolvimento, conforme ele mesmo salienta:

Quanto aos contos de fadas, pode-se dizer que criança que não é exposta a esta literatura está tão mal de vida quanto a menina ansiosa por descarregar suas pressões internas cavalgando ou cuidando de cavalos e que foi privada de seu prazer inocente. Uma criança a quem se dá consciência daquilo que as figuras dos contos representam na sua própria psicologia será roubada de muito escape necessário, e arruinada por ter que perceber os desejos, ansiedades e sentimentos vingativos que a estão devastando. Como o cavalo, os contos de fadas podem e realmente são úteis para as crianças, e podem mesmo transformar uma vida insuportável numa outra digna de ser vivida, na medida em que a criança não saiba o que significam psicologicamente para ela. (BETTTELHEIM, 1996, p. 73).

Influenciados principalmente pelos estudos de Bettelheim, há muitas pesquisas centradas nas contribuições do gênero conto de fadas na construção da identidade da criança. Todavia, nem todo estudioso compartilha dessa visão entusiástica. Entre os críticos ao excesso de otimismo em relação ao valor da fantasia contida nos contos de fadas para o desenvolvimento infantil, conforme atesta Bettelheim, está Daniel Goldin (2006) para quem o valor histórico dos contos de fadas para a sociedade é incontestável, mas se mostra cético ao poder desses contos na resolução dos conflitos da psique infantil. De acordo com Goldin,

Podemos continuar sustentando que os contos representam simbolicamente os fortes conflitos da psique? É válido dizer, com Bettelheim, que eles suscitam as eternas perguntas filosóficas, e supor que as respostas que dão são apenas índices, que suas mensagens podem conter soluções, mas que essas nunca são explícitas?

Estou convencido de que é certo o que ele sustenta se falarmos das crianças de hoje. Mas duvido que as crianças e os adultos de antigamente tenham encontrado soluções para seus problemas, porque eles os viviam como uma representação do universo cruel que era o seu habitat, não como uma mensagem simbólica. Sem dúvida. Assim como nos dias atuais, os contos, e também outras criações culturais, revelavam a paisagem a partir da qual nós, seres humanos, construímos nossas vidas. Mas as saídas que estes nos oferecem são diversas, posto que os mesmos problemas que a vida propõe também o são. (HALFON, 2006, p. 70-71).

Independentemente das opiniões em relação aos contos de fadas, é inegável a importância do gênero na formação de leitores, principalmente devido ao seu grande poder de abrangência. Não é segredo que, nos dias atuais, as narrativas maravilhosas são encontradas em versões para o cinema, televisão, tanto com o enredo bem próximo ao tradicional quanto em adaptações e releituras, muitas vezes ressignificadas para atrair a atenção do leitor jovem inserido em um novo contexto – realidade virtual e mundo digital em que o incentivo para o uso das novas tecnologias não é igualmente proporcional à motivação para a leitura. Diante dessas questões, encontrar meios para despertar o interesse do jovem pela leitura não tem sido uma tarefa fácil, até porque não há fórmulas prontas e insistir nas “velhas receitas de bolo”, que funcionaram em situações específicas, resultará em um maior distanciamento desse objetivo. Portanto, acreditamos que ao fugir das velhas fórmulas nas quais o texto literário é posto em lugar secundário, aumentaremos a chance de alcançar nosso objetivo: buscar não apenas desenvolver a habilidade leitora do aluno, mas levá-lo a perceber o quanto a leitura pode ser prazerosa. Segundo Nicolellis,

A quem presumir que empresto demasiada importância aos contos de fadas – e talvez isso passe pela mente do leitor – permito-me perguntar: QUAL FOI O SEU CONTO DE INFÂNCIA PREFERIDO? Descubra-o e você se descobrirá. Se já o fez, parabéns: você é um felizardo! (NICOLELLIS, 1995, p. 134).

Concordamos com o pensamento de Nicolellis (1995) porque consideramos que, com raras exceções, todos têm um conto de fadas preferido. Em geral, os contos de fadas são as primeiras experiências dos alunos com narrativas, visto que, mesmo com todo aparato tecnológico à disposição das crianças, ainda é usual nas culturas ocidentais os mais velhos contarem histórias para as crianças, apesar de que, hoje, esse costume também vem sendo deixado de lado em virtude, principalmente, do surgimento das novas mídias que atraem a atenção das crianças com maior facilidade. Muitos estudiosos atribuem essa enorme abrangência dos contos de fadas à atemporalidade e ao poder de encantamento desse gênero, que mesmo frente a tantas adversidades, entre as quais a falta de incentivo à leitura, ainda tem lugar reservado na trajetória leitora de muitas crianças, adolescentes e, até mesmo, de inúmeros adultos. Sobre esse assunto, citamos Alves, Espíndola e Massuia:

Se nos lançarmos no tempo, de volta a nossa infância, é provável não ser necessário recorrer a grande esforço para recordarmos com prazer daquelas belas histórias que marcaram nossos primeiros anos de vida. Dentre elas, certamente encontraremos os contos de fadas. Tais histórias arrastam-se pelo tempo, disseminadas ao longo de diversas gerações e contém, ainda hoje, o poder de alegrar os dias e embalar o sonho de tantas crianças em todo o mundo. (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 101).

Ainda na primeira infância, algumas crianças são inseridas através de histórias contadas, geralmente em versões oralizadas, por pais/mães, professoras/professores, avôs/avós em um mundo só possível através da imaginação: são histórias de princesas, fadas, bruxas, lobos malvados e muito mais. Esses contos contribuem para que a criança aprenda desde cedo a lidar com o mundo real. São essas narrativas acessadas por essas crianças por meio da contação de histórias que, ainda cedo, lhe aguçam a curiosidade e a imaginação. Segundo Bettelheim, “os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e da comunicação e, também, sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter” (BETTELHEIM, 1980, p. 32). O mesmo autor também acrescenta que

Num conto de fadas, os processos internos são externalizados e tornam-se compreensíveis enquanto representados pelas figuras da estória e seus incidentes. Por essa razão, na medicina tradicional hindu, um conto de fadas personificando seu problema particular era oferecido para meditação a uma pessoa desorientada psicicamente. Esperava-se que meditando sobre a estória a pessoa perturbada fosse levada a visualizar tanto a natureza do impasse existencial que sofria, como a possibilidade de sua resolução. (BETTELHEIM, 1980, p. 33).

De acordo com esse pensamento de Bettelheim, podemos afirmar que, para esse autor, o conto de fadas funciona como uma forma de diminuir as angústias decorrentes das incertezas do mundo exterior da criança, auxiliando-a a responder as principais questões sobre a vida e, também, na resolução de problemas de ordem psicológica. Sabemos que essa visão de Bettelheim tem influenciado a maioria das pesquisas sobre esse gênero. Mas é preciso ressaltar também a importância dos contos de fadas como um valioso capital cultural, que possibilita, por meio dos seus elementos maravilhosos e fantásticos, uma singular interação do leitor com o texto.

Percebemos, no contexto atual, que à medida que a criança vai se aproximando da adolescência ela vai se afastando dos contos de fadas e a leitura preferida passa distante de princesas e maçãs envenenadas. Muitos adolescentes, inclusive, fazem questão de frisar que já não se simpatizam mais com essa leitura. É como se a transição da infância para a adolescência estabelecesse como requisito uma negação de tudo que fez parte da infância, incluindo aí os contos de fadas. Trabalhar as narrativas desses contos numa perspectiva tradicional e em consonância com a versão tradicional já não será possível. Então, o mais viável seria fazer o resgate dessas narrativas por meio de releituras que as atualizam para o contexto atual.

Em harmonia como o pensamento de Souza (1996), cremos que as narrativas dos contos de fadas são eternas, atemporais e possuem um enorme peso histórico e cultural, por isso, mas não somente por isso, não podem ficar restritas à infância. Segundo a autora,

De qualquer modo, é sempre reconfortante ver que os contos de fadas ou seus elementos característicos ainda não perderam a capacidade de se eternizar. Atravessam oceanos, vivem nas mais exóticas regiões, andam nas bocas de povos de todas as cores e todos os credos, numa teimosia de fazer gosto. (SOUZA, 1996, p. 17).

Diante da universalidade e unanimidade do gênero conto de fadas, acreditamos em sua potencialidade para que o professor pense num trabalho mais efetivo e produtivo e proponha-se a resgatar o gosto pelas histórias encantadas, justamente por ser uma das narrativas mais acessíveis às crianças. Nesse sentido, o professor pode recorrer a essas narrativas e aproveitar essa “brecha” deixada pelo contato com as histórias encantadas para despertar o gosto em ler e ampliar as experiências com o livro literário. Segundo Alves, Espíndola e Massuia,

Assim, é preciso que a escola incorpore a literatura e que o professor utilize bons livros em suas aulas, já que muitas crianças não têm contato com livros e com a literatura fora desse ambiente. A escola poderia utilizar mais cotidianamente o conto de fadas, pois o fato de as crianças gostarem do gênero pode facilitar a aprendizagem, sendo que essas práticas educativas significativas contribuem para a formação humana. (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 110).

2.6 Ausência da voz feminina nos contos e fadas e nos cordéis

O silêncio dos Marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a eles, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. Mesmo no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a autenticidade do depoimento e a legitimidade socialmente construída da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade do grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17.)

Fica evidente, a partir dos dizeres de Dalcastagnè, que a literatura não constitui um espaço tão democrático, como se possa imaginar, no que se refere a acolher as diversas vozes dissonantes ao discurso hegemônico que continua imperando nas obras literárias. Quando se trata da voz da mulher, principalmente, é nítida a ausência dessa voz na literatura, mais especificamente na literatura de cordel e nos contos de fadas. Logo, consideramos ser de extrema importância discutir e instigar a reflexão sobre esse tema, que é de grande relevância, sobretudo para os dias atuais, nos quais vivenciamos um grande retrocesso e corremos o risco de perder algumas das conquistas, entre as quais, a ampliação do espaço de ocupação

feminina, ainda que insuficiente. Para tanto, é fundamental trazer luz para a forma como a imagem da mulher é construída socialmente. Sobre esse tema, Nicolelis diz que

Nós, mulheres – em que tempo nasçamos –, somos virtualmente as mesmas bruxas da Idade Média. Se ousamos pensar – e pensar é causar –, somos reconhecidas como inteligentes, mas ainda existe um grande fosso entre pensar e agir. Quando realmente agimos ou objetivamos a causa, então causamos arrepio, pois estamos nos intrometendo num mundo amplamente masculino. O riso é a melhor arma de que dispõem se por alguma eventualidade descarrilharmos. “É apenas uma mulher” é o mesmo que dizer: “Já era esperado.” (NICOLELIS, 1995, p. 84).

Compreendemos que, apesar de nos dias atuais as questões em relação à igualdade de gênero terem aparecido de forma mais habitual no cotidiano dos brasileiros, principalmente trazidas pela mídia televisiva e pelas redes sociais, isso não tem alterado de forma significativa a realidade concreta da mulher. Embora ultimamente haja mais luz e visibilidade sobre os comportamentos machistas, a mulher permanece sendo vista como objeto e, em decorrência disso, acaba sendo muitas vezes vítima de violência. Todavia, quando se refere à luta pela igualdade de direitos, a sociedade não avançou muito nessa direção.

Reconhecemos que não é atribuição prioritária da literatura ser pragmática, denunciar injustiças sociais ou envolver-se com situações advindas da realidade concreta, visto que concebemos a literatura como sendo o contrário disso, isto é, como o que nos faz transcender esse mundo concreto e que nos possibilita extrapolar o trivial, o comum, o possível, ou como diz Marisa Lajolo, “uma porta para vários mundos” (LAJOLO, 2018, p.55). Contudo, mesmo com essa concepção, não podemos negar o fato da literatura se originar na sociedade e, portanto, não existe por si só, é um fenômeno social e está inserida no mundo real. Não há como se eximir das questões que perpassam essa sociedade, como revela Marisa Lajolo:

Mas também os mundos fantásticos criados pelo texto não caem do céu nem são inspirados por musas! O mundo representado na literatura – por mais simbólico que seja – nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. O universo que autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva ou racional, simbólica ou realista – do aqui e do agora da leitura, ainda que o aqui e agora do leitor não coincidam com o aqui e agora do escritor. (LAJOLO, 2018, p. 58-59).

Sendo assim, em consonância com Lajolo para quem “o compromisso da literatura com o mundo possível não abandona o projeto de fazer do presente seu ponto de partida ou chegada” (LAJOLO, 2018, p. 59), trazemos algumas vozes femininas que, mesmo diante de todos os obstáculos, levantaram-se para fazer-se ouvir e abrir espaço, ainda que incipiente no mundo majoritariamente masculino. Dentre essas vozes, está a de Maria Firmina dos Reis,

autora maranhense pouco conhecida no Brasil, que em suas obras problematizava, já em meados do século XIX, o lugar do negro e da mulher em uma sociedade sexista. Essa autora teve grande importância nessa busca de espaço pela mulher, pois mesmo sabendo que escrever e publicar um livro sem assumir um pseudônimo masculino, algo comum na literatura da época, seria um grande desafio, tendo em vista a desvalorização das obras de autoria feminina. Porém, isso não configurou um empecilho a ponto de impedi-la de escrever. Entre suas obras, está *Úrsula*, romance de 1959. No Prólogo dessa obra, Maria Firmina deixa evidente a consciência de viver em uma sociedade pouco receptível às mulheres, que teimavam em ocupar os espaços que não lhes eram autorizados pela sociedade da época. Nas palavras de Maria Firmina dos Reis:

Não é vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (REIS, 2018, p. 15).

É preciso ressaltar aqui que Maria Firmina foi uma das primeiras vozes feministas brasileiras a questionar a posição da mulher na sociedade.

Outra voz dissonante à supremacia masculina na literatura, ainda que não esteja inserida no contexto brasileiro, mesmo assim, com essencialidade incontestável para elucidar como a mulher teve sua participação renegada e até mesmo ignorada historicamente pela literatura, culminando, no presente, na luta por espaço de representatividade (circunstância que atinge não apenas o Brasil), apresentamos Alexandra Kolontai, escritora russa e primeira mulher do mundo a ocupar, em 1918, o posto de ministro de estado, ano em que escreveu a obra *“A nova mulher e a moral sexual”*. No quarto capítulo dessa obra, intitulado *“A mulher na literatura”*, Kolontai trata de forma emblemática essa questão:

O problema da existência de um novo tipo de mulher, isto é, da mulher moderna, é de palpitante atualidade. Mas será que existe, na realidade, este novo tipo de mulher: Não será por acaso, um produto da imaginação criadora dos literatos, sempre em busca de novidades sensacionais: E no caso de existir, como será e quem será esta mulher moderna? (KOLONTAI, 2011, p. 63).

Frisamos a importância de chamar a atenção para os questionamentos dessa autora que já em 1918 incomodava-se com o fato de, apesar de a mulher estar cada vez mais presente nos espaços antes restritamente masculinos, a mulher não era reconhecida por isso, principalmente na literatura, que insistia em lhe retratar como uma figura idealizada e alheia aos eventos

sociais. Melhor dizendo, a transformação social resultante dessa nova maneira da mulher estar no mundo e se posicionar diante das novas demandas sociais era ignorada pela literatura. Quanto a seus questionamentos, a própria Kolontai trata de respondê-los:

Para constatar sua existência basta olhar a nossa volta. [...] A mulher moderna atua ao nosso lado. [...] Encontramos com grande frequência na vida, em todas as classes sociais, tanto entre as operárias como entre as mulheres dedicadas ao estudo da ciência. O que surpreende é que esta nova mulher não aparece na literatura com seus traços próprios, como heroína e nem nas novelas dos últimos tempos. A vida, nas últimas décadas, forjou, na luta pesada da necessidade vital, outra mulher de tipo psicológico completamente desconhecido até agora. Uma mulher com novas necessidades e emoções. Enquanto a literatura continuava apresentando mulheres do velho tipo. Enquanto os literatos se esforçavam em desenhar mulheres do passado. [...] Mas os escritores passavam ao seu lado sem senti-las nem ouvi-las. (KOLONTAI, 2011, p. 63-64).

O que nos impressiona nas palavras das autoras supracitadas é o fato de serem vozes que retratam realidades do passado, mas não realidades passadas. Não é de hoje que se observa na literatura o predomínio da voz masculina. Na nossa sociedade ainda tem supremacia o que é dito e feito por homens, mesmo com uma mudança de cenário em que as mulheres lutam por igualdade de gênero e para terem seus direitos respeitados. A literatura não é, infelizmente, uma exceção a essa predominância masculina. Embora tenhamos tido significativos avanços, avaliamos que isso ainda não representou uma brusca alteração no cenário literário, que é mais acessível aos homens que às mulheres, haja vista que, ao fazermos uma rápida pesquisa no *Google* das publicações mais recentes, descobriremos mais obras de autoria masculina.

Vale ressaltar que, há bem pouco tempo, para terem suas obras aceitas pela sociedade, as mulheres eram obrigadas a publicarem seus textos por meio de um pseudônimo. Esse fato também foi recorrente quanto ao gênero cordel.

Há um importante estudo de Regina Dalcastagnè, o qual se detém sobre a ausência de representatividade de vários grupos na literatura, dentre os quais o da mulher. A pesquisadora, no referido estudo, mostra que dos 165 romances publicados por três importantes editoras brasileiras entre os anos de 1990 a 2004, 120 foram escritos por homens. Muito embora nos últimos anos a sociedade tenha evoluído em diversos setores, na literatura, a situação feminina continua praticamente inalterada. De acordo com Dalcastagnè,

A ausência da mulher na representação do espaço urbano, na narrativa brasileira recente, mostra que a personagem que caminha pela cidade é, via de regra, o homem. Às mulheres cabe à esfera doméstica, o mundo que a ficção lhes destina. A representação do espaço da mulher, portanto, dá-se,

sobretudo pelo seu enclausuramento no âmbito doméstico. (DALCASTAGNÈ, 2010, p. 8).

Na obra intitulada “*Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*”, que reúne vários trabalhos de pesquisa da autora, há outro dado importante que corrobora com o que temos dito até então:

Só para citar alguns números, em todos os principais prêmios literários brasileiros (Portugal Telecom, Jabuti, Machado de Assis, São Paulo de Literatura, Passo Fundo Zaffari e Bourdon), entre os anos de 2006 e 2011, foram premiados vinte e nove autores homens e apenas uma mulher (na categoria estreante, do Prêmio São Paulo de Literatura). (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 8).

Atualmente, o protagonismo feminino vem a passos lentos ganhando espaço na literatura brasileira, muito por conta do pioneirismo, nesse universo, de nomes pouco conhecidos pelo público leitor como Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) – estudos apontam que Nísia foi a primeira voz feminista brasileira a opor-se contra o preconceito da sociedade patriarcal em relação à mulher. Outro nome pouco conhecido, mas que tem grande importância para a literatura, é o de Prisciliana Duarte de Almeida, escritora que não se conformou com as amarras que a sociedade impunha à mulher e publicou em 1897 a revista literária *Mensageira*, na qual participava com seus artigos. Esses são os primórdios da literatura de escrita feminina no Brasil (OBVIOUS, 2016).

Já a partir das primeiras décadas do século do XX, viu-se a presença feminina na literatura, embora parcamente, ser inserida, gradativamente, em um universo, antes majoritariamente masculino, que pouco a pouco foi sendo obrigado a ceder cada vez mais espaço à voz feminina. Nomes como Raquel de Queiroz – primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras –, Clarice Lispector, Lygia Fagundes, Lya Luft e muitas outras passaram a figurar em um universo predominantemente masculino.

Resultante dessa emancipação feminina é a ocupação pela mulher de espaços antes predominantemente masculinos, além da necessidade de se reconfigurar os papéis e de se questionar a manutenção de uma hierarquia entre os gêneros, em que o masculino aparece sempre na posição superior. Concomitante a isso, ocorreram e ainda ocorrem intensas lutas para garantia de direitos, entre os quais o direito de voz como também o de não se submeter às imposições sociais. Segundo Nicolelis,

A garota obediente e boazinha que encontra o príncipe encantado me parece mais esse tipo de mulher alienada quase isolada do mundo. Há vazamentos nucleares, enchentes, terremotos, furações, discriminações raciais, mas ela não se abala, tem a sua casa, o seu fantástico marido, seus filhos para criar.

O resto do mundo que se dane. Ler jornais é função de homens.
(NICOLELIS, 1995, p. 66).

Em consonância ao pensamento da autora supracitada, afirmamos que não deveria haver mais espaço para essa visão sexista. A mulher atual – forjada na luta cotidiana para não sucumbir ao poderio do macho dominante – não se encaixa mais no estereótipo da “Amélia” e, com muita determinação, luta para romper com a crença de muitos que ainda pensam existir uma superioridade do gênero masculino em relação à mulher. Apesar de esse pensamento ir à contramão dos tempos atuais – que é de conquista de espaço da mulher e pela mulher – ainda assim, existe na sociedade brasileira uma enorme desvalorização da figura feminina: mulheres continuam ganhando menos que os homens, ainda que desempenhem a mesma função; mulheres continuam sendo agredidas e mortas por seus companheiros, que se acham seus donos; mulheres continuam sendo desrespeitadas por pensarem de forma divergente do que a sociedade machista dita como certo e mulheres continuam sendo vítimas de inúmeras outras formas de preconceito.

Acreditando que as artes em geral não apenas refletem o que acontece na sociedade, mas, especialmente, contribuem de forma definitiva para que haja uma mudança de paradigmas. Nesse sentido, pensamos ser essencial garantir e ampliar o espaço de representatividade da mulher na literatura. A literatura precisa ser também o espaço de voz feminina.

A questão é: a literatura tem aberto espaço relevante para a representatividade feminina ou apenas tem ficado à margem dessa dinâmica? Ao que tudo indica a literatura não tem acompanhado e incorporado, de maneira simultânea, todas as transformações advindas da ruptura, pela mulher, de uma visão que lhe aprisionava em papéis socialmente aceitáveis, com regras e comportamentos preestabelecidos, via de regra, independentemente de sua vontade. É preciso relembrar o pensamento de Kolontai (2011) quando afirma que “as demandas sociais forjaram um novo tipo de mulher, mas a literatura foi lenta em retratá-la”.

A expressão “empoderamento feminino”, tão em voga nos dias atuais, sintetiza a luta e uma série de conquistas femininas em busca dos direitos. Mas, para que essa palavra não seja apenas um termo vazio de significados, é indispensável que a mulher se aproprie de todos os espaços, entre os quais o da escola, para que sua voz esteja em sala, nos livros didáticos que chegam à escola, nos textos literários que os professores selecionam para trabalhar com seus alunos e, principalmente, nos textos autorais desses alunos.

Somos todas pessoas quer sejamos homens ou mulheres, coisa tão óbvia que nos custa, entretanto, tanta luta e disposição. É simples teoricamente, mas difícil na prática. Como disse alguém: “na prática, a teoria é outra” “Vá lavar roupa, dona Maria” é o símbolo desse machismo que se oculta nas trevas do preconceito.

Enquanto pais e professores não se conscientizarem disso haverá a disfunção na criação de meninos e meninas; os primeiros, estimulados para a vida e seus questionamentos mais amplos; as segundas, castradas nos seus mais legítimos direitos de seres humanos. (NICOLELIS, 1995, p. 46).

Há uma frase dita por Simone de Beauvoir na sua obra “Segundo sexo” que vem ao encontro do que temos afirmado: “Toda a história das mulheres foi feita pelos homens” (2009, p. 148). Essa frase sintetiza uma verdade inegável. De fato, toda a visão que se tem sobre as mulheres do passado e do presente, tanto na história, nas artes e, também, na literatura, foi construída predominantemente por homens. Essa visão misógina fica evidente quando se atribui ao homem a exclusividade do pensamento racional enquanto a mulher é preconcebida como a figura sensível e que age orientada pela emoção.

Muitos cordéis são exemplos do que temos dito, como é o caso da narrativa intitulada “Chifre é coisa do passado para o homem informatizado”:

Homem convence pela razão
A mulher na condição de réu
E invencível pelas lágrimas
O afago, o favo e o mel
A posição dos dois se encerra
O homem, onde termina a terra
A mulher, onde termina o céu.
(ARAÚJO, 2013, p. 58).

Verificamos que no jogo de antítese construído pelas palavras terra – atribuída à posição do homem – e a palavra céu – atribuída à posição da mulher – há uma clara referência à racionalidade masculina e ao sentimentalismo feminino, posto que céu, geralmente, é associado ao contemplativo, imaginário e inatingível em oposição à terra, associada às coisas palpáveis, concretas e reais.

Há ainda nesse cordel uma menção à necessidade do homem em dominar a mulher, controlar suas atitudes e vontades e, se não consegue de imediato, não se conforma, procura alternativas que lhe sejam mais eficazes, como, por exemplo, a “invenção” da mulher cibernética. Nessa alusão aos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, fica patente que ao homem é inadmissível que a mulher lhe sobressaia em algum campo, nem que seja apenas no sentimental. Fica evidente no texto uma angústia masculina por não conseguir dominar a esposa e pela existência de uma excessiva preocupação do homem em não virar

alvo de chacotas dos amigos por esse motivo. Aqui, como em tantas outras narrativas, a traição feminina é encarada como algo abominável, uma mancha da qual o homem precisa se livrar urgentemente. Porém, quando acontece o contrário, geralmente o homem é valorizado, visto como o esperto e até, muitas vezes, admirado. Ainda no cordel citado, a solução que o doutor encontrou para não levar mais “chifre” da esposa foi criar uma mulher cibernética, que pudesse ser controlada por senha. Esse modelo ideal de mulher, infelizmente, ainda prevalece na visão de muitos:

Então pegou a mulher
 No coração instalou
 Com senha dele gravada
 Um chip de computador
 E não é que deu resultado!
 Nunca mais o desgraçado
 Um chifre dela levou.
 (ARAÚJO, 2013, p. 62).

Em outro trecho, fica mais evidente que, para o eu lírico, a mulher que pode ser controlada seria mesmo a mulher ideal.

Garante essa mulher
 Bela, meiga, desejada
 Não faz cena de ciúmes
 E não reclama de nada
 É a mulher do futuro
 Fiel até atrás do muro
 E por senha controlada.
 (ARAÚJO, 2013, p. 62).

Essa seria a visão ideal em uma sociedade que mata e castiga a mulher que pensa diferente, sociedade essa que não se cansa de repetir que “Amélia que era mulher de verdade”. Lamentavelmente, deparamo-nos ainda com essa triste realidade: vivemos em uma sociedade misógina que continua repetindo que mulher ideal é a “bela, recatada e do lar” ou a que “não tem a menor vaidade, não reclama de nada e não faz exigências”, como diz a letra da música. Essa imagem de mulher ideal, reproduzida até hoje nos cordéis e em várias outras manifestações artísticas, não se distancia muito da imagem eternizada pelas princesas dos contos de fadas, como afirma Nicolellis:

É propositalmente que tenho decodificado contos onde aparecem figuras femininas, muito atraentes por revelarem todos os tipos de estereótipos a que mulheres foram condicionadas por séculos ou milênios. Muitos contos trazem implícito esse cunho “moralista”, se é que podemos chamar assim, onde a vencedora é sempre a mulher submissa, trabalhadeira, que arruma, dispões a casa e vela pelo sagrado fogo ancestral. (NICOLELLIS, 1996, p. 56).

Por mais que, na atualidade, impere a sensação de que o respeito e a equidade são critérios que fundamentam as relações humanas, independentemente de gênero, raça e/ou religião, observada bem de perto, essa percepção tem se revelado falsa, pois efetivamente permanecemos reféns das relações estereotipadas e dos preconceitos que foram construídos historicamente e, ainda hoje, recorrem-se às tradições e aos valores da sociedade patriarcal para validar, ainda que ultrapassado, um discurso dominante e hegemônico, que despreza toda e qualquer diversidade. Como já mencionamos, a literatura não é isenta aos pensamentos que regem a sociedade, por mais que se mostre um dos espaços mais abertos à discussão e mais receptível às transformações que se iniciam, ainda assim se reproduz os discursos e os modelos dominantes. Quanto a isso, Dalcastanè comenta:

É claro que os tempos mudaram, que algumas lutas por direitos civis desembocaram também na literatura, fazendo com que as mulheres, negros homossexuais, índios começassem, timidamente, a se revelar na condição de escritores. Mas ainda não foram incorporados de fato. [...] Séculos de literatura em que as mulheres permaneciam nas margens, condicionaram-nos a pensar que a voz dos homens não tem gênero e, por isso, existem duas categorias, a literatura sem adjetivos, e a literatura feminina, presa a seu gueto. (DALCASTANÈ, 2012, p. 192-193).

Outrossim, é relevante insistir em afirmar que, ao pensarmos em literatura, temos a inclinação de lhe atribuir um papel na sociedade e acharmos para ela uma função preestabelecida. Ou seja, nesse contexto, quando a sociedade, por meio da instituição escola, tenta associar o texto literário a uma atividade prática e utilitária, melhor dizendo, tem a pretensão de enclausurar a literatura em uma função específica, recai-se no erro de desperdiçar forças em algo intangível, pois, como afirma Bragato,

Em que pese tal postura da escola, conservadora e unilateral, e, portanto, simplificadora e até adulteradora do real papel da literatura, os leitores, se imunes aos direcionamentos e constrangimentos da instituição escolar, é que escolhem, no contato com o texto literário, as funções que desejam para ele. São aqueles que, ao se identificarem com o texto, entregando-se ao mesmo, ou, ao discordarem dele, propondo novas e diferentes leituras, elegem infinitas possibilidades de funções ao texto literário: com ele aprende-se, reflete-se, compara-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja-se, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquire-se cultura, contata-se com as mais diferentes visões de mundo, etc. (BRAGATO, 1995, p. 14).

Contudo, a escola como um espaço público heterogêneo é, inevitavelmente, palco das diversidades, e tem como uma de suas responsabilidades garantir o acesso, de forma democrática, a uma aprendizagem pautada no respeito às diferenças. Para tanto, há que se

alforriar de todo resquício de preconceito acumulado ao longo do tempo e, nessa vertente, é elementar a contribuição da literatura para democratizar o espaço de voz.

2.7 Vilãs ou mulheres empoderadas?

Só às vilãs dos contos é dado o direito da liberdade de não terem que seguir ao estereótipo da mulher subserviente. Não são cobradas por fugirem aos padrões sociais impostos à mulher. Pouco importa se estão fora do peso, se não têm a beleza física das princesas ou se são desobedientes ao poder masculino. Na verdade, são o contrário das leis machistas que a sociedade impõe. Muitas vezes são os homens que costumam obedecê-las, apesar de que, na maioria das vezes, encontram-se enfeitizados.

O fato é que as vilãs são, via de regra, as figuras dominadoras dos contos de fadas e enganam com facilidade a figura masculina. Para ilustrar esse pensamento, recorreremos ao exemplo do pai da Gata Borralheira, que se deixou impressionar e foi enganado pela madrasta, acreditando ser ela uma mulher meiga e a perfeita substituta para a mãe de sua filha, quando na verdade era uma mulher má, egoísta e ambiciosa. Em seu livro *(Re) escrituras*, a pesquisadora Maria Cristina Martins debate com precisão o significado das funções desempenhadas pela mulher nas narrativas dos contos de fadas:

A caracterização das heroínas e das vilãs se faz de forma que elas surjam em geral em polos diametralmente opostos: as primeiras são figuras quase sempre domésticas, trabalhadeiras, resignadas e altruístas. Caso se atrevam a sair do ambiente doméstico, correm perigo. Quem as livra dos problemas são príncipes encantados, madrinhas, lenhadores gentis. Na outra categoria encontramos as bruxas, as madrastas malvadas e as feiticeiras – na maioria das vezes, as grandes responsáveis pelo sofrimento das protagonistas. São figuras ativas, dinâmicas e arrojadas, buscando resolver seus problemas. Atuam, reagem, assumem papéis ativos nas histórias, aos quais é atribuído um valor negativo, o que revela bem o caráter misógino desse discurso que tende a apresentar criatividade, ação e poder como traços indesejáveis nas mulheres. Assim concebidas, heroínas e vilãs parecem representar respectivamente a própria personificação do bem e do mal, numa batalha violenta, que desemboca no tradicional final feliz, no qual se presume a destruição ou superação dos elementos antagônicos, negativos. (MARTINS, 2015, p. 31).

Sabemos que essa visão negativa das vilãs é a que prevalece. Suas características positivas não são, normalmente, ressaltadas para as crianças; nenhuma antagonista dos contos de fadas é modelo a seguir, já que, como castigo pelo comportamento subversivo, desobediente e/ou fuga aos padrões e expectativas sociais, ao final das narrativas, sempre recebem uma punição. Sendo assim, que menina irá preferir ser a bruxa ao invés da Branca de Neve? Ou ser a Madrasta má em vez de ser a Cinderela? Então, por trás do estereótipo de

bruxa, vilã ou da madrasta má, há uma concepção de pensamento que mostra para a menina o risco de se ultrapassar os limites sociais. Para esse pensamento se manter vigente é fundamental que os papéis permaneçam inalterados. A bruxa é má, feia e merece castigo, já a princesa é bela, sensível e gentil, por isso, como recompensa, merece casar-se com um príncipe e “ser feliz para sempre”. Sobre isso, Nicolelis afirma:

O que seria realmente uma bruxa, na era inquisitorial: podemos inferir que bruxas seriam mulheres por inteiro ou “verdadeiras” que se permitem pensar e agir de uma forma consciente, opondo-se muitas vezes a ordem social ou à moral vigente, ou seja, individuadas com personas fracas ou nulas. (NICOLELIS, 1995, p. 82).

Ainda é importante lembrar que à bruxa resta-lhe a fogueira, a exemplo de Joana D’arc, mulher que ousou desafiar a supremacia masculina e tornou-se exemplo de irreverência ao liderar homens num universo exclusivamente masculino, aparecendo assim na vanguarda do movimento feminista.

Portanto, para que a mulher possa consolidar suas conquistas e continuar ampliando o espaço que é seu por direito, urge romper com esses estereótipos que ainda permanecem vigentes na literatura. Não deveria ser engraçado, por exemplo, rir da personagem feminina da anedota, que parece continuar alienada ainda que o mundo lhe caia sobre a cabeça. Esses modelos preestabelecidos e fixados contribuem para perpetuar as várias formas de violência contra a mulher que tenta rompê-los. As escolas precisam incluir os meninos nessa caminhada, não deve ser uma luta apenas feminina e sim de todos, tanto homens quanto mulheres, haja vista, para nós, ser inaceitável, no contexto social atual, essa polarização – de um lado: coisas de meninos, e do outro, coisas de menina – ainda que infelizmente hoje no Brasil aconteça um retrocesso nesse sentido. Concebemos que a desconstrução de estereótipos inicia-se na escola, com uma literatura que, de fato, valorize a mulher, para que, como pensa Nicolelis:

Não queremos homens como inimigos, mas como companheiros. Quiçá os homens amadureçam a tal ponto de enxergarem a verdadeira realidade proposta de que é muito melhor ter uma companheira com a qual dividam o ônus da vida em comum do que simplesmente ter uma mulher adormecida ou alienada dessa mesma vida! (NICOLELIS, 1995, p. 47).

Corroborando com tudo que já foi dito, está a nossa convicção de que essa nova mulher, que vem sendo forjada há séculos a partir das demandas sociais (KOLONTAI, 2011), não abdicará do seu direito de luta, ainda que a sociedade retroceda e relute em abandonar os valores patriarcais que a confinavam em antigos rótulos ou modelos. Essa nova mulher, que luta para ter sua subjetividade respeitada, não tem intenção de voltar para o borralho, muito

menos de viver em função de esperar um sapatinho de cristal que lhe sirva ou simplesmente aguardar por décadas um beijo de um príncipe que lhe mostrará o mundo encantado. Hoje ela trabalha, compra seu próprio sapatinho e, a grande maioria, não prefere os de cristais, mas pelo contrário, prefere os resistentes e com saltos fortes que aguentem todo o peso das lutas passadas e das muitas outras que virão. Ao seu lado, serão bem-vindos parceiros e não príncipes. Serão transformados em sapo, inevitavelmente, aqueles que não compreenderem essa nova configuração de papéis. É isso que os meninos precisam perceber: ser inconcebível para as mulheres, inseridas na luta por equivalência de direitos, que existam homens que ainda mantêm o pensamento retrógrado de que a mulher precisa ser carregada, protegida e resgatada de um castelo, quando o que precisa ser ensinado, de fato, é o respeito mútuo entre as pessoas.

Antes de finalizarmos esse tópico, acreditamos ser importante explicar a abordagem que demos ao conceito da palavra “empoderamento” aqui mencionada por diversas vezes. É preciso esclarecer que “essa palavra é um neologismo de origem inglesa e que não existe ainda uma palavra que lhe seja correspondente em nossos dicionários” (BERTH, 1985, p. 30). Nas últimas décadas, período que coincide com o despertar de uma consciência coletiva para a necessidade da luta em busca de voz para as minorias, a expressão vem sendo utilizada com muita frequência e, algumas vezes, acriticamente, conforme atesta Joice Berth:

Empoderar, dentro das premissas sugeridas, e, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, [...] Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate a banalização e ao esvaziamento de toda teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social. (BERTH, 1985, p. 25-26)

Ao utilizarmos aqui a expressão “mulheres empoderadas”, pensamos ser importante ressaltar que, nesse contexto, ela tem um sentido que ultrapassa aquele que lhe confere o senso comum, como sendo a ação de dar ou revestir a mulher de poder. Achamos importante chamar atenção para o risco de, quando utilizada em todo e qualquer discurso e de maneira descontextualizada, acabarmos por banalizar um termo que consideramos tão essencial e simbólico no que tange a dar voz às demandas femininas em busca de equidade e espaço. Portanto, acreditamos que empoderar significa muito mais que dar poder ou revestir alguém de poder, visto que, conforme menciona Joice Berth:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condição articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autor reconhecimento, e autoconhecimento de si mesmo e duas várias habilidade humanas, de sua história, e

principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política. e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. (BERTH, 1985, p. 2).

Sendo assim, o termo empoderamento veio ao encontro do discurso feminino que pretende mostrar a força da coletividade nas lutas para valorização das consciências individuais. Nesse sentido, empoderar significa também fortalecer a participação democrática dos indivíduos para exercerem autonomamente seu papel em uma sociedade democrática. Para tanto, é necessário que se reconheçam como capazes de se contrapor aos discursos vigentes que não respeitam e, muitas vezes, não reconhecem as inúmeras diversidades que participam dessa construção social.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como tema norteador o trabalho intertextual entre os contos de fadas e a literatura de cordel, almejando o desenvolvimento de um letramento literário. Ele foi desenvolvido com trinta alunos de sexto ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública do Gama – DF. Nossa pesquisa partiu da hipótese de que os elementos que compõem os contos de fadas e a literatura de cordel podem despertar nos alunos o interesse para a leitura de textos literários, fundamentais na formação do aluno/leitor, pois, conforme argumenta Souza no prefácio da obra *Intertextualidades: Teoria e Prática*,

Intertextualidades, ao estabelecer como tarefa básica a criação de “uma infundável rede” nas produções humanas, consegue alcançar o objetivo desejado. Os leitores sentem-se atraídos pela oportunidade de entrarem no jogo textual, quando são revitalizados tanto a memória dos textos quanto os traços esquecidos de quem os lê. Compartilhar desse trabalho coletivo e solidário é contribuir para a construção gradativa de um saber contemporâneo, em que se apagam as marcas da personalidade autoral assim como os limites estreitos entre múltiplas modalidades discursivas. (SOUZA, 1995, p. 9).

Nessa lógica, o principal objetivo desta pesquisa foi a realização de uma proposta pedagógica que proporcionasse o contato com os contos de fadas e a literatura de cordel nas aulas de língua portuguesa, tendo como eixo temático a representação da mulher nos dois gêneros citados. Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema e de estudos oficiais que norteiam o ensino da literatura em nosso país. A fundamentação teórica nos forneceu alicerce para a realização desta proposta. Em seguida, elaboramos e aplicamos atividades que foram desenvolvidas em sala de aula (leitura, interpretação e produção de textos escritos), na sala de leitura (discussão do tema e produção dos cordéis) e no auditório (oficinas e sarau literário), utilizando estratégias que tiveram a intenção de promover a ampliação de repertório, a leitura crítica das narrativas e, sobretudo, a formação leitora dos alunos.

Concluídas as atividades, fizemos a análise e verificamos os resultados obtidos, tendo como base os objetivos propostos inicialmente nesta pesquisa. Como produto final da nossa pesquisa, produzimos, juntamente com os alunos participantes, um livreto de cordel e sua mostra no sarau literário.

3.1 Objetivo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é despertar nos alunos o interesse para a leitura de textos literários e para a escrita autoral, fundamentais na formação do aluno/leitor e aluno/escritor,

com a finalidade de inseri-los no processo do letramento literário. A expectativa foi instigar a criatividade dos alunos a partir dos enredos maravilhosos, inesperados e surpreendentes, que são comuns tanto nos contos de fadas quanto nos folhetos de cordel, com foco especial na representação da mulher nesses dois gêneros.

Nesse direcionamento, desenvolvemos uma proposta para o ensino de literatura sob a perspectiva do letramento literário a partir do trabalho de leitura de contos fadas e, posteriormente, o reconto desses contos por meio dos cordéis. Nesse contexto, chamamos a atenção dos alunos para a relação da literatura com temas imersos no cotidiano da sociedade, em específico, que tratam da mulher e do modo como ela é representada nesses gêneros literários, objetivando sensibilizar o aluno a se envolver com questões que promovam a reflexão e, conseqüentemente, uma ruptura com a visão machista e misógina que subjuga a figura feminina. Para além disso, buscamos também desenvolver a competência linguística do aluno. Acreditamos que, ao ser inserido nesse universo literário e em contato com o tema em questão, o aluno possa ser capaz de criar, recriar e transformar a realidade em que está inserido.

3.2 Pressupostos metodológicos

Diante da problemática já exposta – o pouco interesse dos alunos pela leitura e, principalmente, o distanciamento do texto literário no ensino fundamental – foi utilizado um plano de ação e de verificação dos resultados para uma análise reflexiva e, também, a avaliação do professor. O objetivo era confirmar ou refutar a hipótese desse problema conforme Thiollent (1985). Conscientes dessa situação e conhecendo os elementos que conduzem o nosso trabalho, que parte de ações humanas que estão propensas a uma transformação, consideramos a necessidade de reelaboração da prática docente durante o processo de intervenção e atentamo-nos para que os resultados obtidos fossem baseados na interpretação dos envolvidos na pesquisa.

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa, a proposta foi desenvolvida em um bimestre letivo. A parte prática da pesquisa foi desenvolvida nas aulas de literatura, que eram semanais. Desse modo, é importante ressaltar que foi possibilitada, a todos os alunos da sala, a participação nas aulas destinadas à aplicação dessa proposta.

Quanto às perspectivas metodológicas e às intervenções, dividimos em quatro fases, conforme a Sequência Básica de Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e

interpretação, que foram desenvolvidas nas aulas de literatura. Também utilizamos como aporte teórico os textos referentes às narrativas dos contos fadas e da literatura de cordel.

3.3 Metodologias de análise de dados

A análise dos dados foi feita por meio da pesquisa-ação, método que envolve técnicas e dinâmicas para trabalhar a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva, na qual o pesquisador está inserido no processo de pesquisa, não como mero observador, mas como participante do processo conforme Thiollent preconiza:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Ressaltamos ainda que uma das grandes contribuições da pesquisa-ação, conforme atesta Thiollent, é o fato do objeto de investigação não estar distanciado ou isolado da realidade nem do pesquisador nem dos sujeitos envolvidos, característica que pode contribuir de alguma maneira para a realidade concreta que está sendo investigada. Nesse sentido, a pesquisa-ação difere de outras metodologias em que, geralmente, o pesquisador procura fazer um estudo interpretativo da realidade investigada, comportando-se apenas como observador, que não interfere e nem participa do contexto de investigação. Por isso, concebemos a pesquisa-ação como sendo um método de pesquisa que busca soluções para um problema real:

Em geral, a ideia de pesquisa ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos. (THIOLLENT, 1985, p. 16).

É preciso lembrar que o pesquisador estará inserido no contexto da pesquisa, participando juntamente com os investigados da ação, ou seja, no meio da ação e em contato direto com os participantes, pois conforme Thiollent (1985), a pesquisa-ação só terá sentido se o pesquisador tiver uma ação de intervir na realidade estudada, não de forma impositiva, mas para verificar o resultado ou eficácia da ação:

Na pesquisa ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas

da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 15).

Então, de acordo com as palavras de Thiollent, deduzimos que a interação pesquisador e sujeito participante da pesquisa é direta e, nesse contexto de intensa interação entre os participantes, o pesquisador precisa ser zeloso com o objetivo traçado inicialmente, prevenindo-se para não se desviar do foco de sua pesquisa e, assim, centrar sua atenção na busca por respostas ou na verificação do que pretende evidenciar, mantendo-se atento as demandas que, provavelmente, surgirão no decorrer do processo de pesquisa, para saber adequar os múltiplos instrumentos de coleta de dados no intuito de construir conhecimento relevantes sobre aquele problema ou realidade estudada.

É importante também ressaltar que, diferentemente dos outros métodos de pesquisa, na pesquisa-ação o pesquisador compartilha com o grupo participante da pesquisa o poder, ou seja, tanto o planejamento quanto a tomada de decisão cabem não apenas ao pesquisador, mas serão compartilhadas com todos do grupo. Conforme Thiollent (1985, p. 45), “todas as partes ou grupos interessados na situação ou nos problemas investigados devem ser consultados. A pesquisa não deve ser feita à revelia de uma das partes”.

Por tudo que foi mencionado, concebemos que a pesquisa-ação seria o método mais adequado para nos auxiliar na verificação das seguintes questões: de que forma o contato com a literatura de cordel e com os contos de fadas participam no letramento literário do aluno? Como as atividades propostas durante o desenvolvimento deste projeto poderiam desenvolver nos alunos uma postura mais receptiva, em sala de aula, em relação aos textos literários e um envolvimento maior nas atividades planejadas para leitura e escrita desses textos?

Também observamos, tomando por base as atividades desenvolvidas, se a atitude desses alunos em relação a sua concepção de leitura literária foi alterada no decorrer do desenvolvimento do projeto.

3.4. Contexto da pesquisa e perfil dos sujeitos

O processo de pesquisa em sala de aula envolveu uma instituição escolar pública, com estudantes de sexto ano e aulas de literatura. Sobre a instituição, especificamos que a pesquisa-ação foi realizada na Escola Centro de Ensino Fundamental II, localizada na EQ 01 e 02 AE, Setor Norte- Gama – DF.

A escola localiza-se na Região Norte do Gama-DF e tem cerca de 1650 alunos matriculados, dentre os quais há uma grande maioria oriunda das cidades do estado de Goiás,

precisamente das localizadas no “entorno” do Distrito Federal. Essa grande demanda que a escola recebe de alunos oriundos das cidades circunvizinhas deve-se, principalmente, ao fato de ela ser considerada uma escola de referência no que tange à qualidade de ensino. Nossa escola não apresenta grande índice de evasão, porém a infrequência é uma realidade que afeta o processo de aprendizagem. Devido à maioria dos alunos residirem distantes da escola, além de não terem uma frequência regular, é comum chegarem cansados e desmotivados para o estudo. Essa realidade contrasta-se com a dos alunos que residem próximos à escola, os quais são, com algumas exceções, mais comprometidos com as atividades propostas e os pais, em sua maioria, participam da vida acadêmica de seus filhos.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A SEQUÊNCIA BÁSICA

O objetivo de ensinar literatura na escola se percebe mais tarde com as consequências que essa aprendizagem deve ter para os cidadãos uma vez abandonadas as aulas. A escolarização da população e a sua extensão à etapa adolescente fez pensar que se poderiam ampliar condutas culturais dos setores cultos minoritários aos demais setores da sociedade. (COLOMER, 2007, p. 45).

A leitura em sala de aula é, sem sombra de dúvida, fundamental para a formação de alunos competentes linguisticamente, ou seja, alunos com habilidades para participar de todas as práticas sociais que envolvam a palavra, seja oral ou escrita, pois é por meio do texto, principalmente o literário, que vivenciamos experiências diversas.

Dentre as várias funções que a escola exerce, está a de formar sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento do letramento literário do aluno assume papel essencial para esse fim. Dessa forma, a escola é o espaço prioritário para atingir esse intento e o professor responsável por criar possibilidades para desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Para tanto, ela precisa oportunizar o contato dos alunos com textos que lhes sejam significativos ou, do contrário, as práticas de leitura permanecerão sendo atividades vazias e sem prazer, aquelas em que os alunos não se veem inseridos e as realizarão apenas por obrigação. Quanto a isso, Cosson afirma:

Quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grandes dificuldades de apreciar a beleza de uma obra literária mais completa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas. Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. (COSSON, 2006, p. 29).

Estabelecemos a Sequência Básica (SB) de Rildo Cosson – constituída de quatro etapas, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação – como norteadora dessa proposta de trabalho, por acreditarmos que, ao descrever essas etapas, os estudos de Cosson auxiliam o professor na descoberta de estratégias mais eficientes para a promoção do letramento literário do aluno por meio de práticas que buscam ampliar as possibilidades de leitura motivadora do texto literário.

Proposta didática: Releitura dos contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário

Este trabalho tem como objetivo a aplicação de oficinas de produção, leitura e releitura de contos de fadas por meio de cordéis, visando ao letramento literário, com base na SB de Cosson (2006). Esse mesmo autor defende que o letramento literário seja uma prática social, portanto, é responsabilidade da escola inserir o aluno nesse processo. Ainda para esse autor, a literatura deve ser escolarizada, visto que o texto literário no ambiente escolar busca “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2014, p. 12).

Público-alvo: Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, com faixa etária entre 11 e 12 anos.

Cronograma: O desenvolvimento das atividades acontecerá durante três meses, em doze encontros, com duração de 90min cada, sendo uma vez por semana.

Objetivos:

- Resgatar e valorizar a cultura cordelista no cotidiano escolar com enfoque na cultura nordestina;
- Apresentar e resgatar as narrativas dos contos de fadas;
- Desenvolver a oralização por meio de leitura dos folhetos e de contos de fadas;
- Possibilitar ao aluno a produção de cordéis e a ampliação de repertório com ênfase na escrita autoral;
- Promover um trabalho intertextual entre a literatura de cordel e os contos de fadas;
- Incentivar um olhar crítico para o enredo dos contos de fadas, principalmente ao que tange à representação da mulher;
- Elaborar atividades para promover momentos que envolvam a leitura de contos de fadas e os folhetos de cordel, propondo uma nova metodologia com o propósito de despertar no aluno o gosto pela leitura literária.

Recursos didáticos:

- *Datashow*, quadro;
- Caderno, cartolina, revistas;
- Folha sulfite;
- Caixa de som;
- Aparelho de celular;
- Folhetos de cordel;
- Livros literários (contos de fadas).

Estratégias:

- Leituras;
- Debates;
- Roda de conversa;
- Exposição oral e escrita;
- Produção de livretos de cordéis;
- Mostra cultural no Sarau literário da escola.

Metodologia: Desenvolvemos a sequência básica em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme preconizada por Rildo Cosson (2006).

Motivação

Com o objetivo de realizarmos o letramento literário com os alunos, partimos da motivação, primeira etapa da SB e uma das mais decisivas, por ser, segundo Cosson (2006), o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto: “encontro leitor e obra sem silenciá-los”. Uma das maneiras usuais da construção da motivação é propor uma situação em que os alunos precisam responder a uma questão ou se posicionam diante de um tema, direta ou indiretamente relacionado ao texto literário a ser trabalhado em sala de aula (COSSON, 2006). A motivação pode ser realizada por meio da leitura, da oralidade e da escrita.

Para esta etapa, escolhemos a versão em versos do conto de fadas *Cinderela* de Roald Dahl, que faz parte do livro *Historinhas em versos perversos*, por acreditarmos ser essa obra adequada, tanto para despertar o interesse do aluno para a leitura literária como também para atender ao nosso objetivo de promover um trabalho interdisciplinar entre os gêneros cordel e contos de fadas. Além disso, ela possui alguns elementos característicos da literatura de cordel, como rimas, a narrativa em versos, além da magia e encantamento que caracterizam os contos de fadas.

Primeiro encontro: motivação

A fim de despertar o interesse do aluno para os gêneros que serão trabalhados (contos de fadas e cordel) a aula será iniciada com a leitura da narrativa em versos do conto de fadas *Cinderela*, de Roald Dahl. Na sequência, o aluno será convidado a emitir opinião, oralmente, sobre a estrutura do texto e, também, sobre os elementos da narrativa que a aproxima dos

contos de fadas tradicionais e dos folhetos de cordel. Vejamos o texto que será utilizado nesta aula:

Cinderela

Quem contou essa história, contou errado,
A coisa é mais feia do que foi contado.
A história errada, enganosa e falaz,
Foi falsificada muito tempo atrás,
Pra ficar mais leve, cheia de alegria
E agradar as crianças – que patifaria!

O começo até aqui dá para engolir.
Aquele parte em que, em vez de irem dormir,
As irmãs Feiosas, encarnação do mal,
Vão empetecadas ao Baile Real,
E deixam Cinderela, na maior aflição,
Trancada a sete chaves num sujo porão,
Onde os ratos feios, que há muito não comem,
Mordiscam seus pés pra matar a fome.
“Tirem-me daqui”!, começa a gritar.
A Fada Madrinha a ouve, pois estava lá,
E aparece à jovem, num grande clarão:
“Está tudo bem, me diz, sim ou não?”
“Tudo bem?”, diz a jovem, bastante ofendida,
“Não vê como estou, toda suja e fedida?!”
Ela esmurra a parede num gesto brutal
E grita: “Leve-me agora ao Palácio Real!
Hoje tem discoteca no grande salão.
Todo mundo está lá só eu que não!
Quero um vestido e carruagem elegante!
Brincos bem bonitos, broche de diamante!
Chinelos de prata (claro que é um par)
E uma meia-calça, para completar!
Garanto a você: Produzida assim,
O bonitão do Príncipe vai cair por mim! ”
Diz a Fada: “Não vejo motivo pra desesperar”,
E agita com força a varinha no ar,
E na mesma hora – que fenomenal –
Lá está Cinderela no Baile Real!
As irmãs Feiosas ficam aborrecidas
Vendo Cindy ali, tão feliz da vida,
Dançando com o Príncipe e apertando-o tanto
Que ele perde o fôlego, cheio de espanto.
Soa a meia-noite. Ela grita “Ih!”
Mais que depressa tenho de partir!”
Grita o Príncipe “Oh, não! Ah!”
E agarra-lhe o vestido, pra que ela não vá.
Cinderela então grita: “Agora me larga!”
E de cima abaixo o vestido se rasga.
Além da calcinha, não lhe sobra nada,
E até o sapatinho perde na escada
Ao ver o calçado, o príncipe pirou.

Pulou sobre ele e o agarrou,
 “A jovem em quem o sapato servir,
 Será minha noiva, escrevam aí.
 Vou de casa em casa, por toda a cidade,
 Até encontrar minha cara-metade!”
 E então, distraído – ora, veja” – ,
 Pôs o sapato sobre um barril de cerveja.
 Uma das Feiosas, muito espertinha,
 (A quem tinha a cara cheia de espinhas)
 Pegou o sapato – olha que malvada! –
 E, mais que depressa, tacou na privada.
 Então, calmamente, colocou no lugar
 Seu chinelo esquerdo – essa é de amargar!

Ah-há, estão vendo? A história se enrola
 E daqui por diante é só bola fora.
 Na manhã seguinte, logo bem cedinho,
 O Príncipe já está com o pé no caminho.
 Bate em toda porta, choupana ou castelo,
 Tentando encontrar em quem sirva o chinelo.
 O calçado é bem largo e muito comprido
 (Qualquer pé normal nele fica perdido.)
 E ainda por cima é fedorento
 (O pé que o calça deve ser grudento).
 Vem gente correndo de todo lugar
 Experimenta a sandália – quem disse que dá?
 Chega a vez das Feiosas – que animação!
 Uma experimenta – O Príncipe diz “Não!”
 Ela grita: “Sim! Cai como uma luva!
 Vais casar comigo com sol ou com chuva!”
 Ele empalidece, só falta cair.
 “Pelo amor de Deus, me tirem daqui!”
 “Oh, não!” diz a Feia, “Você prometeu!
 Vai ter de casar, agora és só meu!”
 “Cortem-lhe a cabeça!”, grita ele então.
 E a cabeça rola, na hora, no chão.
 Ele dá risada e faz pouco caso:
 “Sem cabeça assim ficas um arraso!”
 A segunda Feiosa vem e grita “Ula-lá
 Chegou minha vez de experimentar!”
 Ele puxa a espada: “Não quero enguiço,
 Em vez de chinelo, experimente isso”.
 E a cabeça dela também vai pro chão,
 Rola no soalho, faz um barulhão.

Nessa hora Cindy, que está na cozinha,
 Ouve a barulheira e vem depressinha,
 Espiar na porta pra ver o que há.
 “Que barulho é esse, podem me explicar?”
 “Cuide de sua vida”, diz o malvadão.
 Cindy quase morre, de tanta aflição.
 “Meu príncipe!”, ela pensa, já quase a chorar.
 “Ele corta cabeças, que pessoa má!”
 “Como é que eu iria casar com um sujeito

Que mata sorrindo? Esse não tem jeito!”
 Ele ainda berra: “Quem é a megera?
 Cortem-lhe a cabeça, acabem com ela!”
 E naquela hora, em meio a um clarão,
 A Fada Madrinha vem de supetão,
 Sacode a varinha pra lá e pra cá
 E fala pra Cindy não se preocupar,
 “Formule um desejo, que eu vou atender.
 Peça o que pedir, faço pra você!”
 E Cindy responde: “Oh, querida Fada,
 Desta vez não quero ser tão apressada.

Príncipe já não quero, nem quero dinheiro,
 O que vi bastou, chega de pampeiro.
 O que eu quero agora é um homem decente,
 Mas sei como é difícil isso atualmente”.

No minuto seguinte, sem ter feito nada,
 Com um bom marido estava casada.
 Era um homem simples e tinha profissão,
 Vendia geleia pra ganhar o pão.
 Não podia haver casal mais contente.
 E juntos viveram, felizes pra sempre.
 (DAHL, 2007, p. 10-15).

Após a leitura do conto de fadas, ainda em círculo, o professor intermediará uma discussão sobre a narrativa. Nesse momento, será importante chamar a atenção dos alunos para a disposição das rimas e para a utilização da pontuação como sendo importantes recursos a que o autor recorreu, tanto para construção da narrativa quanto para uma melhor compreensão do enredo. O ideal é que, após uma primeira leitura feita pelos alunos, o professor finalize com uma leitura expressiva e em voz alta, na qual acentue as rimas, as métricas e, também, a pontuação.

Na sequência, a turma será instigada a partilhar a opinião sobre o tema tratado no texto, com foco na personagem Cindy, suas atitudes e comportamentos no decorrer da narrativa. Em seguida, haverá a distribuição de diversos livretos de cordel para que o aluno os folheie e realize a leitura de alguns trechos com o intuito de principiar o contato com o gênero em questão. Aproveitaremos a oportunidade para esclarecer que a narrativa dos cordéis, diferentemente da maioria dos poemas que costumamos ler, contam uma história com início, meio e fim. Portanto, a leitura fragmentada, em que se selecionam apenas algumas estrofes para a leitura, impossibilita a percepção do todo. Até porque “não se formam leitores com fragmentos de textos, com leituras esporádicas, com a simples adição de mais uma atividade escolar” (MARIA, 2002, p. 67).

Acreditamos que esse momento também será oportuno para orientarmos os alunos para que, ao se depararem com palavras que lhe despertem a curiosidade em decorrência da sonoridade ou que se repetem nas diversas narrativas dos cordéis, principalmente aquelas que são representativas da cultura nordestina, as registrem e criem, no próprio caderno, um glossário ao qual poderão recorrer quando da produção do livreto. Esclareceremos a eles que tais registros não deverão ser feitos com a intenção de copiá-los em suas produções, mas para lhes auxiliar na percepção de que as narrativas de cordel têm como uma de suas características principais apresentar uma linguagem própria, singular e criativa.

Introdução

De acordo com a Sequência Básica de Cosson (2006), a introdução, segunda etapa da sequência, é o momento para a apresentação do autor da obra ou do gênero. Cosson sugere que para esse momento seja destinada apenas uma aula. Segundo Cosson, não se deve trabalhar uma biografia muito extensa, mas apenas traços relevantes sobre o autor. Concordamos com esse teórico no que se refere a não destinarmos muito tempo à introdução das obras que serão trabalhadas, porque, certamente, o excesso de informações sobre o autor pouco contribuirá para tornar a leitura interessante e ainda corre-se o risco de o resultado obtido ser o oposto do esperado, nesse caso, o distanciamento do aluno de uma leitura espontânea e prazerosa da obra proposta. Nas palavras do autor,

Nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem utilizadas nas aulas de literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente. (COSSON, 2006, p. 48).

Sendo assim, resolvemos dividir essa etapa em dois momentos, contudo tivemos o cuidado de propor atividades que acreditamos serem essenciais para envolver o aluno e despertar sua curiosidade para as próximas etapas da sequência. No primeiro momento, realizaremos uma exposição que contará com cordéis de temáticas variadas, com alguns contos de fadas e com cartazes confeccionados pelos próprios alunos com informações sobre os gêneros em questão. Para o segundo momento, planejamos uma oficina de cordel com a apresentação do conto de fadas *Pinóquio em cordel*. Consideramos esses dois momentos fundamentais para despertar a curiosidade do aluno para a leitura, próxima etapa da sequência.

Segundo encontro: primeiro momento da introdução

Organizando a exposição e a pesquisa: “Uma viagem pela literatura de cordel e dos contos de fadas”

Com intuito de familiarizar o aluno com os gêneros a serem estudados, será organizada pelos alunos da turma e pela professora, uma exposição no auditório da escola denominada: “Uma viagem pela literatura de cordel e dos contos de fadas”.

Promovendo a aproximação e desenvolvendo a afetividade dos alunos com o gênero cordel:

Com essa atividade, pretendemos promover a afetividade dos alunos com os gêneros que estarão estudando, além de prepará-los para uma exposição dos resultados da pesquisa sobre o cordel e os contos de fadas. Sendo assim, vamos propor aos alunos que conversem com familiares: pais, tios, avós, como também com membros da própria comunidade escolar na qual estão inseridos e lhes solicitem que falem de suas experiências com o gênero cordel. Após essa abordagem inicial, os alunos também consultarão sites, livros e revistas como fonte para a pesquisa sobre os gêneros cordel e conto de fadas.

Atividade de pesquisa

Esse momento será destinado à preparação da atividade de pesquisa. O intuito dessa tarefa é possibilitar que os alunos conheçam um pouco mais sobre os gêneros com os quais iremos trabalhar, pesquisando informações básicas e essenciais para a continuidade do trabalho, tais como, autores, principais características das obras e alguns aspectos sobre a trajetória dos gêneros até os dias de hoje.

Para contribuir com a pesquisa, passaremos alguns *links* que mostrarão um pouco da literatura de cordel no contexto nacional e do Distrito Federal, trazendo também informações sobre a *Casa do Cantador*, localizada em Ceilândia, unidade administrativa do Distrito Federal. A Casa do Cantador, também conhecida como Palácio da Poesia, é uma edificação moderna criada pelo arquiteto Oscar Niemeyer para homenagear a comunidade nordestina que habita o Distrito Federal. Nesse local são realizadas manifestações culturais, a exemplo dos Festivais Nacionais de Cantadores Repentistas e Poetas Cordelistas que acontecem há mais de 22 anos no local (WORDPRESS, 2018).

Com esse material, pretendemos mostrar ao aluno a grande participação da literatura de cordel na construção da identidade cultural do Distrito Federal e que, dada sua importância, não tem como ser ignorada pela escola e ficar à margem das aulas de literatura.

Orientando a atividade de Pesquisa

- Será solicitada uma pesquisa extraclasse e em grupo sobre a história do cordel e dos contos de fadas;
- Os alunos confeccionarão cartazes com o resultado dessa pesquisa, contendo apenas as informações essenciais para serem afixados no espaço onde ocorrerá o evento;
- Realizaremos a aquisição, pela professora e pelos alunos, do maior número possível de exemplares de folhetos de cordéis e contos de fadas para compor a exposição.

Para auxiliar na pesquisa, passaremos no quadro os links das seguintes fontes:

- a) Vídeo – A história da casa do Cantador- Reportagem sobre a história da fundação e criação da casa do cantado;
- b) Casa do Cantador: Minha Brasília sobre asas e eixos- narração em cordel da Casa do Cantador;
- c) Jornada Literária - Cordelteca é o novo espaço de leitura na casa do cantador;
- d) A peleja do cordel – Vídeo sobre a história em cordel.

Terceiro encontro: segundo momento da introdução

Oficina de cordel

Pensando em prepararmos os alunos para ingressarem de fato no universo do cordel e também perceberem a riqueza dos elementos essenciais na construção da narrativa oralizada, convidaremos o professor de arte da escola, também cordelista, para ministrar a oficina, ocasião em que declamará um cordel de sua autoria, intitulado “Pinóquio”, readaptação do conto de fadas de mesmo título.

Objetivo da oficina: ressaltar a importância da métrica, da marcação das rimas, da disposição dos versos por estrofe e, também, da estrutura da narrativa, unindo ritmo e sentido na construção do texto.

Nessa etapa, os alunos serão convidados a interagirem com o professor. Para tanto, serão chamados a participarem da apresentação, repetindo algumas estrofes do cordel declamado, ou poderão escolher um dos diversos folhetos de cordel que ficará à disposição na entrada do auditório em uma cesta.

Público-alvo: Alunos do sexto ano C, da escola CEF-01-GAMA-DF

Duração: 2 aulas de 45 min (90 min)

Local: Auditório da escola CEF-01-GAMA-DF

Material: Texto impresso.

Leitura

A leitura, terceira etapa da SB, segundo Cosson, “precisa ser acompanhada para que haja uma direção, um objetivo a cumprir e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2006, p. 62). Ainda para Cosson, a leitura escolar não deve ser vigiada, mas, sim, acompanhada, não para saber se o aluno está lendo, visto que, na sequência básica, o sentido do acompanhamento da leitura tem como objetivo auxiliar o aluno em suas dificuldades (COSSON, 2014). O autor também ressalta a necessidade de se trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexões e paradas que podem ocorrer por meio de uma conversa, através do desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. Nesse sentido, proporemos várias atividades para tornar a leitura dos contos de fadas e dos cordéis a mais prazerosa possível.

Quarto encontro: leitura I

Este encontro será dividido em dois momentos: o primeiro será dedicado à declamação dos cordéis e o segundo será destinado à reflexão sobre a imagem da mulher contida nos textos lidos.

1º - Declamação dos cordéis

- 1) Para a realização desta aula, levaremos os contos de fadas *Cinderela* e *A Bela Adormecida* nas versões em cordel.
- 2) Na sala de aula, a turma será dividida em dois grupos e cada grupo irá escolher um dos cordéis: *A bela adormecida* ou *Cinderela*. Caso haja impasse em relação à escolha dos títulos, faremos um sorteio para resolvê-lo.
- 3) Cada grupo terá 20 minutos para ler o cordel escolhido e preparar a declamação para o restante da turma. Daremos como sugestão que dividam a quantidade de estrofes pelo número de alunos em cada grupo. Assim, todos os integrantes da equipe participarão da atividade.

2º - Roda de conversa

Distribuídos em círculo, iniciaremos uma roda de conversa sobre os textos lidos. Para tanto, vamos propor aos alunos que façam uma nova leitura, individual e silenciosa, atentando-se para a maneira que as personagens femininas foram retratadas nos cordéis. Dessa

forma, nossa intenção é provocar uma reflexão, com o cuidado de não impor nossa visão, sobre a construção da imagem feminina nos cordéis apresentados.

Quinto encontro: leitura II

Dando sequência à etapa de **leitura**, entregaremos aos alunos cópias dos contos *A Bela adormecida*, de Charles Perrault, e *Cinderela*, dos irmãos Grimm.

Em seguida, os alunos serão informados que deverão fazer, primeiramente, uma leitura silenciosa do conto *A bela adormecida*, de Charles Perrault. Após todos finalizarem a leitura do primeiro conto, sugeriremos a leitura do conto *Cinderela* em voz alta e coletivamente, cada aluno lendo um trecho do texto.

Encerrada a leitura dos dois textos e a fim de despertar um novo olhar para os estereótipos femininos que ainda persistem na sociedade, os alunos serão encorajados a se posicionarem sobre o tema. Nesse sentido, serão solicitados a responderem oralmente algumas perguntas que questionam o papel da mulher nos textos trabalhados em sala.

Para iniciar a roda de conversa, traremos à tona alguns questionamentos com o intuito de despertar no aluno um posicionamento crítico/reflexivo acerca da imagem das princesas contidas nos contos lidos.

- 1) Como as princesas são retratadas nos dois contos?
- 2) Há semelhança entre elas?
- 3) Como, geralmente, acabam as narrativas dos contos de fadas em que há princesas?
- 4) Em sua opinião, as narrativas dos contos de fadas reforçam a ideia de que a mulher nasceu para casar, formar uma família e que essa deve ser sua principal função na sociedade?
- 5) Nos dias atuais, esses contos seriam escritos da mesma forma que os contos clássicos?

Sexto encontro: leitura III

Ressignificando o papel das princesas – Valente ou Mulan?

Para ser possível a realização desta aula, realizaremos com a turma, ainda durante o encontro anterior (quinto encontro), uma votação para decidirmos a qual filme, *Valente* ou *Mulan*, os alunos irão preferir assistir. O critério a ser levado em conta, além do gosto pessoal, será, entre os dois filmes, qual foi visto pelo menor número de alunos.

No filme “*Valente*”, a princesa Merida, protagonista, recusa-se a aceitar o papel que geralmente é imposto às princesas: casar-se com um príncipe e viver feliz para sempre. Já no filme “*Mulan*”, temos uma protagonista que se veste de homem e enfrenta grandes desafios,

como, por exemplo, ingressar no exército chinês, extremamente apegado às tradições da sociedade patriarcal. A personagem enfrenta grandes obstáculos quando decide lutar em lugar do seu pai, homem já de idade e doente que não suportaria participar de uma guerra. Nas referidas obras cinematográficas, as trajetórias das protagonistas contribuíram para romper com a ideia de “donzelas indefesas”, que foi eternizada pela maioria dos contos de fadas. Por isso, acreditamos que qualquer um dos filmes a ser escolhido, *Valente* ou *Mulan*, contribuirá para ampliar a discussão sobre a questão feminina ao problematizar e confrontar a visão tradicional com a visão contemporânea sobre a mulher.

Após definirmos o filme a ser assistido, o exibiremos na sala de vídeo da escola, onde os alunos assistirão à obra cinematográfica sem pausa e sem interferência da professora.

Após a exibição, os alunos serão encaminhados de volta para sala de aula e não haverá nenhum movimento da professora para provocar uma discussão sobre o conteúdo do filme. A turma terá a liberdade de discutir o tema entre si. Nesse dia, apenas observaremos as reações e comentários dos alunos durante e após a exibição e só nos posicionaremos caso seja solicitado.

Acreditamos que essa nossa atitude possibilitará uma maior autonomia aos alunos para a construção de significados sobre o filme assistido por eles. Além disso, o próprio conteúdo do filme, na nossa percepção, é suficiente para provocar uma reflexão em relação à questão da mulher na sociedade.

Sétimo encontro – leitura do cordel Mané Mole

A atividade a seguir foi pensada visando à sensibilização tanto dos meninos quanto das meninas para combater comportamentos que ressaltam uma superioridade de um gênero sobre o outro. A intenção é mostrar que, da mesma forma que consideramos ser inaceitável um comportamento masculino que subjuga a mulher, também não podemos ser coniventes com uma situação oposta. Nesse sentido, precisamos centrar nossos esforços em busca da equidade e do respeito entre os gêneros.

Atividade:

Primeira parte: Inicialmente entregaremos aos alunos a primeira parte do texto e ocultaremos as duas últimas estrofes que contêm o desfecho do cordel. Na sequência, solicitaremos aos alunos que o leiam em voz alta. Além disso, com o intuito de democratizar o momento da leitura, solicitaremos que cada um leia uma estrofe atentando para as rimas e para a importância delas na construção do ritmo da narrativa.

Mané Mole

Caro leitor descrevo
A vida de um casal
Com família formada
Mas era ruim e fatal
A valentia da mulher
Ser daquelas que quer
Ser o astro principal

A mulher era valente
Ruim que só o cão
Todo dia seu marido
Levava um esfregão
Aquele catita loura
Dava de cabo de vassoura
E também com cinturão

Aquele homem coitado
De madrugada de pé
Lavava roupas e pratos
Também fazia café
Escolhia arroz e feijão
Da sala para o fogão
Limpava tudo o Mané

Enquanto sua mulher
Lá da cama só mandava
Depois de tudo pronto
O café na cama levava
Depois da penitência
Saía da residência
Para firma que trabalhava

Na firma tinha sossego
Apesar de seu cansaço
Não recebia nome feio
Nem pau no espinhaço
Com direito de falar
Sem a mulher a calar
Sempre descendo o braço

Assim era sua rotina
Só trabalhava sem parar
Era na rua em casa
Sem direito a descansar
Não havia compreensão
Nem tão pouca gratidão
A vida era de amargar

Chegando o fim de semana
Não mudava o astral
Seu trabalho aumentava

Uma faxina geral
 Casa quintal e terreiro
 O Mané faxineiro
 Fazia bem natural

Se alguém aconselhava
 Mané tome uma decisão
 Ele dizia o que faço
 Ela é pior do que o cão
 E os meus filhos queridos
 Não os quero sofrido
 Cordas do meu coração

Quando o pobre Mané
 Sentava na porta da rua
 Com os gritos e algazarra
 No Mané sentava peia
 Dizia cabra safado
 O serviço tá errado
 Tenha jura na cara sua

Ele entrava calado
 Com o espinhaço ardendo
 Todo seu corpo marcado
 De dor se condoendo
 Pra terminar o serviço
 E naquele reboiço
 O Mané vivia sofrendo

Se a ela alguém falava
 Respondia o marido é meu
 Pois na minha casa
 Quem dá às ordens sou eu
 Aqui é o que eu quiser
 Vá meter sua colher
 No prato que é seu

Homem e só trabalhando
 Na peia igual jumento
 Comigo é sem molenga
 Cabra safado nojento
 Eu não tenho embaraço
 Errando desço o braço
 Bafo eu não aguento

Aqui nesta casa
 Quem fala alto sou eu
 Se ele abrir a boca
 Tenho o cozimento meu
 Homem comigo e na peia
 Me chamo Zefa Baleia
 Boca falou coro comeu

Seus filhos crescidos

Vendo aquele tororó
Diziam mamãe para
A senhora tenha dó
O papai é um home
Nesta vida infame
Leva pau no Totó

Ela respondeu nesta casa
Quem manda sou eu
Marido é pra trabalhar
E lamber o pé meu
Tratar-me como rainha
Dormir embaixo da cama minha
Cumprir o trabalho seu

Os filhos vendo a vida
Que seu pai suportava
A mãe não tinha jeito
Seu instinto não mudava
Começaram a aconselhar
Para seu pai mudar
Aquela vida não dava

A moça dizia papai
Eu morro de vergonha
Em trazer o namorado
Nessa derrota tamanha
Vendo meu pai na peia
É a coisa mais feia
É um homem pamonha

Ele responde filhinha
Fazer nada pude
Diz ela, meu pai
Tome uma atitude
Nós já somos crescidos
Nos sentimos feridos
O senhor se cuide

Mané ficou pensativo
Tentando uma solução
Chegando no trabalho
Ele pediu demissão
Em casa nada falou
O plano que traçou
Resolvida a questão

Porém no outro dia
Estando a fazer café
O açúcar faltou
Ela grita, ô Mané
Antes do cuspe cair
Quero ver você vir
Vai e volte num pé

Mané saiu calado
Pra o açúcar comprar
Pois a chaleira queimou
E nada de Mané voltar
Zefa com os diabos bradando
Fogo das venta soltando
Foi pra rua procurar

Andou tudo que é venda
Com o porrete na mão
Era tanto nome feio
Lhe digo até o cão
Se encontrasse com ela
Caia na banguela
Correndo daquele cristão

Ela bradando dizia
Quando achar o safado
Dou-lhe uma surra grande
Que o deixo esgornado
Quebro braço e costela
Perna cabeça espinhela
Um mês hospitalizado

O tempo foi passando
Mané desaparecido
Com três anos porém
Por seu pai foi recebido
De são Paulo postagem
Uma carta que mandava
Com o tempo preenchido

A Zefa que ficara
Buscando um roteiro
Quando viu a carta
Diz aquele desordeiro
Digo e não me calo
Vou agora a São Paulo
Ver aquele caloteiro

Ligeiro Mané soube
Uma carta escreveu
Dizia, Zefa não venha
Atenda um pedido meu
Pois a história mudou
Outro Mané eu sou
Aquele Mané morreu

Ela escreve dizendo
Estou de mala arrumada
Talvez chegue primeiro
Que esta carta enviada
Mané não esperava

Que Zefa já chegava
Cedinho em sua morada

Chegou botando boneco
Mané disse eu sou galo
Zefa disse cala a boca
Ou entra no estalo
Cabra safado cagão
Lá era de cinturão
De chinelo em São Paulo
(JUAZEIRO, 2003, p. 1-8).

Segunda parte: Após a leitura, com o propósito de produzirmos uma discussão sobre a temática apresentada no texto, “lançaremos” para a turma as seguintes questões: “O que acharam do texto?” e “Como avaliam os comportamentos das personagens Zefa e Mané?”. Ouviremos as opiniões dos alunos em relação aos comportamentos das personagens da narrativa “Mané Mole” sem fazermos nenhuma intervenção direta, porém chamando a atenção dos alunos para a necessidade de respeitar as opiniões divergentes.

Terceira parte: Encerrada a discussão, após essa primeira abordagem sobre o assunto do texto, escreveremos no quadro as duas últimas estrofes e, posteriormente, realizaremos a leitura desses versos finais em voz alta:

Mané desceu-lhe a peia
Igual se bate em jumento
Ela implorava e dizia
Manezinho eu não aguento
Tenha uma peninha
Sou sua zefinha
Tu és meu pensamento

Ela chorava e bufava
Grunhia que só Caim
Mané dizia vinte anos
Que tu deves a mim
Não faças cara feia
Tu vais levar peia
Até chegar o fim.
(JUAZEIRO, 2003, p. 8).

Quarta parte: Após a conclusão das atividades anteriores, permitiremos aos alunos que opinem novamente sobre o texto e, em seguida, observaremos se houve mudança de opinião e se há, nos comentários expostos, compreensão por parte dos alunos de que as situações que as personagens vivenciaram na narrativa, tanto o homem quanto a mulher, são inaceitáveis nos dias atuais.

Oitavo encontro: leitura dos textos: *História meio ao contrário* e *O conto de fadas para mulheres modernas*

Para ser possível o desenvolvimento desta aula, anteriormente passaremos o *link* (citado nas referências finais deste trabalho) do livro digital *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, cuja leitura será recomendada que seja feita extraclasse. Achamos esse momento oportuno para incluir o celular nas aulas como estratégia a fim de atrair o interesse do aluno para a leitura. Orientaremos os alunos a fazerem o *download* do arquivo em seus celulares para que possam exemplificar suas falas com trechos da obra.

A aula será iniciada solicitando aos alunos que façam o reconto de *História meio ao contrário*. Ao finalizarmos a atividade de reconto, iniciaremos a leitura do texto *O conto de fadas para mulheres modernas*, de Luís Fernando Veríssimo.

O conto de fadas para mulheres modernas

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

- Eu, hein? ... nem morta!

(VERÍSSIMO, 2017).

Após a leitura, o aluno receberá uma folha de atividades com a seguinte instrução:

- Chegou a hora de expressar sua opinião sobre os textos: com base na leitura das obras *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, e *O conto de fadas para mulheres modernas*, de Luís Fernando Veríssimo, escreva um parágrafo relatando o que você percebeu de comum entre os dois textos.

Na sequência e após os alunos responderem às questões escritas, abriremos espaço para a discussão e para a comparação entre os dois textos lidos. Aproveitaremos também o momento para que os alunos avaliem sua trajetória durante a execução da SB e, também, para que façam considerações acerca dos temas trabalhados.

Interpretação

A Interpretação, última etapa da SB, é constituída pelo momento de construção de sentidos por meio de interposições que envolvem o autor, o leitor e a comunidade (COSSON, 2006). É necessário evidenciar que, ainda que a interpretação esteja localizada formalmente ao fim do processo, ela ocorre ao longo de todas as outras etapas. Cosson (2006) também ressalta que a etapa de interpretação ocorre em dois momentos: um interior, que passa pela decifração (nesse processo, tudo que constitui o contexto da leitura torna-se relevante), e outro, exterior, que é a materialização da interpretação como processo de construção de sentido, resultante do compartilhamento da interpretação com os colegas e com o professor. Cosson (2006) esclarece que as dinâmicas que pretendem tratar da interpretação devem ter como objetivo a externalização da leitura, ou seja, seu registro. Nesse sentido, com intenção de possibilitar aos alunos que exteriorizem o que aprenderam durante a aplicação das etapas anteriores da SB e como sugestão para a produção final do trabalho intertextual com os gêneros, vamos propor aos discentes a criação de um livreto de cordel, entrelaçando os gêneros cordel e conto de fadas com a revisão da imagem feminina reproduzida por ambos os gêneros. Os alunos serão orientados para que, ao produzirem suas releituras, enfatizem a reconfiguração do papel da mulher que, nesse caso, deve aparecer não como um ser submisso e subjugado, mas sim como protagonista, que tem voz própria e não aceita os papéis lhe impostos pela sociedade.

Nono e décimo encontros: produzindo o cordel

Nesta etapa em que os alunos já estarão envolvidos com as narrativas tanto dos cordéis quanto dos contos de fadas que foram trabalhados nos encontros anteriores, é hora de propor a produção de texto. Para tanto, nos orientaremos por critérios acertados com a turma anteriormente, na expectativa de alcançarmos um dos objetivos da proposta de trabalho: produzir cordéis fazendo uma releitura dos contos de fada, tendo como ponto de convergência desses dois gêneros a ressignificação do papel da princesa.

Para iniciar esta etapa, será necessário ativar a memória da turma em relação ao que foi apresentado durante todo o percurso até chegarmos à interpretação. Da mesma forma, será importante levá-los a perceber que, para produzir um livreto de cordel, eles precisarão estar atentos às rimas, à métrica e à singularidade do vocabulário. Nesse ponto, serão orientados a recorrer ao glossário produzido durante as leituras, como também consultar os registros resultantes de suas pesquisas sobre os gêneros trabalhados. Ficará acertado que produzirão seus versos de cordéis durante a aula de língua portuguesa e, caso não haja tempo suficiente

para reescrita, após a revisão da professora, concluirão essa etapa extraclasse. Outrossim, antes de iniciarem o processo de escrita, será necessário esclarecer ao aluno que a escolha do conto de fadas sobre o qual fará a releitura é de sua responsabilidade.

Décimo primeiro e décimo segundo encontros: interpretação

Sarau literário

Finalizaremos a SB com um sarau literário. Nesse evento, pretendemos contar com a participação de toda a escola. O sarau será o momento para a exposição de todos os trabalhos dos alunos resultantes do processo de letramento literário com base na SB de Rildo Cosson (2006). Nesse sarau, poderá haver declamação e exposição dos livretos de cordéis que os próprios alunos produzirão, dentre outras atividades. Para tanto, utilizaremos um encontro para a preparação dos alunos: a confecção de material e a ornamentação do auditório da escola para realização do evento.

5 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, abordaremos o passo a passo da aplicação da nossa proposta de intervenção seguindo o modelo da Sequência Básica de Rildo Cosson (2006). Ressaltamos que a proposta foi dividida em quatro etapas: a motivação (sensibilização dos alunos para o envolvimento com a leitura do texto); a introdução (apresentação dos gêneros cordel e conto de fadas); a leitura (efetuamos a leitura dos contos de fadas *Cinderela ou o sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, *A bela Adormecida*, dos irmãos Grimm e, também, das suas respectivas versões em cordel); e, por último, interpretação (produção de livretos e exposição em um sarau literário).

5.1 Primeira etapa: motivação

Primeiro encontro

Em seu livro *Letramento literário*, Cosson (2006) nos sugere, como estratégia para se efetivar a motivação, que se crie uma situação que instigue o aluno a responder algumas questões ou mesmo que o leve a se posicionar sobre algum tema. Sendo assim, seguindo esse pensamento, realizamos o primeiro encontro da nossa proposta.

Antes de iniciarmos o projeto, foi necessário apresentar para a turma selecionada – sexto ano C – os principais pontos da SB, esperando assim aguçar a curiosidade dos alunos para as atividades que seriam desenvolvidas, na tentativa de conseguir a adesão da maioria da turma para o projeto. Na ocasião, com o intuito de familiarizar os alunos com alguns termos que seriam muito recorrentes nas aulas de literatura, achamos importante apresentar o conceito de letramento literário de forma objetiva e simplificada. Também, na oportunidade, mencionamos de que forma o letramento literário poderia contribuir na formação literária de cada um.

Iniciamos esta aula por meio de perguntas, fazendo uma abordagem sobre os gêneros contos de fadas e cordel para assim verificar o quão próximo eram esses gêneros da realidade da turma.

Para essa tarefa, solicitamos que os alunos falassem sobre seus contos de fadas preferidos e sobre como aconteceu seu primeiro contato com o referido gênero. Essa dinâmica se repetiu para a apresentação do gênero cordel, pois conforme argumenta Marinho e Pinheiro:

É sempre bom sondar o “horizonte de expectativa” de nossos leitores. De que gostam? Quais seus interesses mais imediatos? Como encaram

experiências culturais diferentes das suas? Que experiências culturais lhes são mais determinantes? Estas questões devem estar sempre presentes para o profissional de ensino. [...] A porta de entrada é fundamental. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 128).

Na sequência, levamos os alunos para o espaço denominado área verde, onde os organizamos em círculo e entregamos para cada discente uma cópia do texto *Cinderela*, de Roald Dahl, para, em seguida, iniciarmos uma roda de leitura em que cada aluno, de forma espontânea, lesse no mínimo uma estrofe da narrativa.

Figura 1 – Leitura da obra *Cinderela* de Roald Dahl



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Finalizamos a aula com uma roda de conversa, momento em que foram abordadas questões sobre o texto lido como, por exemplo, as semelhanças que o vinculam ao gênero conto de fadas e ao gênero cordel. Na oportunidade, os alunos foram motivados a fazer considerações sobre o assunto do texto lido, como, por exemplo, posicionarem-se a respeito do comportamento de Cindy – protagonista da narrativa – e, também, comentarem as atitudes do príncipe.

A aula foi planejada com a intenção de motivar os alunos, e as dinâmicas desenvolvidas visavam a esse objetivo. Porém, ao final do encontro, resolvemos promover o contato dos alunos com os gêneros trabalhados e, pensando nisso, ainda em círculo, repassamos alguns livros de contos e folhetos de cordel para que os alunos pudessem folhear e ler algumas estrofes. O objetivo foi estreitar os “laços” da turma com os gêneros.

Figura 2 – Uma prévia da etapa de introdução



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

5.2 Segunda etapa: introdução

Segundo, terceiro e quarto encontros: uma viagem pelos contos de fadas e pela literatura de cordel

De acordo com a sequência Básica cuja proposta é promover atividades que aproximem o aluno da obra e de seus respectivos autores, além de prepará-los para a etapa seguinte da SB, pensamos, a princípio, em dividir a turma por grupos e distribuir tópicos para serem pesquisados em casa. Nesse contexto, iniciamos a orientação dos alunos para obter o maior número de informações possíveis sobre o cordel e o conto de fadas. Combinamos com os alunos que a apresentação de resultados seria feita na aula seguinte para toda a turma. Porém, no dia da apresentação, constatamos que eles não haviam feito um trabalho que correspondia às nossas expectativas: as informações colhidas repetiam-se entre os grupos, além de serem insuficientes para promover uma construção de conhecimento sobre os gêneros. A saída foi utilizarmos o acervo da biblioteca da própria escola, uma vez que era do nosso conhecimento haver naquele espaço um rico acervo tanto sobre o cordel quanto sobre os contos de fadas.

Em decorrência desses fatos, realizamos a pesquisa solicitada, a princípio como um trabalho extraclasse, na própria escola sob a orientação da professora/pesquisadora através dos livros disponibilizados pela biblioteca escolar.

Antes de encerrarmos a aula, solicitamos aos alunos que conversassem com seus familiares (pais, tios, avós) como também com membros da própria comunidade escolar sobre as experiências destes com o gênero cordel, pois essas informações poderiam auxiliá-los na confecção do material da exposição.

Segundo encontro: “Uma viagem pela literatura de cordel e dos contos de fadas”

Organizando a exposição e a pesquisa: Promovendo a aproximação e desenvolvendo a afetividade dos alunos com o gênero cordel e com o conto de fadas.

Com intuito de familiarizar o aluno com os gêneros, organizamos com os alunos uma exposição no auditório da escola cujo título foi: “Uma viagem pela literatura de Cordel e dos Contos de fadas”. A atividade foi desenvolvida da seguinte forma:

- No próprio auditório da escola, os alunos foram organizados por equipes;
- Cada equipe se responsabilizou pela pesquisa e pela confecção de material abordando um dos tópicos a seguir: origem do cordel, origem dos contos de fadas, principais autores e obras de cordel e principais autores dos contos de fadas;
- Foram distribuídos para as equipes diversos livros do acervo da biblioteca escolar, como referenciais teóricos tanto do conto de fadas quanto do cordel;
- Confecção de Cartazes;
- Exposição dos cartazes afixando-os nas paredes de acesso ao auditório.

A exposição do material pôde ser apreciada no dia por algumas turmas de sexto ano, que não estavam participando desta pesquisa, mas que haviam sido convidadas com seus respectivos professores de língua portuguesa para a oficina de cordel a ser ministrada pelo professor Kayque Pedro da Silva – professor de arte da escola e, também, cordelista do Distrito Federal.

Figura 3 – Preparando a exposição



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Figura 4 – Preparando a exposição



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

5.3 Terceira etapa: leitura

Terceiro encontro: oficina de cordel

Para esta atividade, contamos com a parceria do professor de arte, Kayque Pedro da Silva, que também é cordelista e apresenta seus cordéis em eventos culturais do Distrito Federal.

Figura 5 – Oficina de cordel



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

A oficina foi iniciada com o professor contextualizando historicamente o gênero cordel. Em seguida, ele ressaltou a importância da escolha das palavras para conseguir criar as rimas e dar ritmo à narrativa. O professor citou exemplos de algumas rimas e interagiu com a turma, propondo um jogo para trabalhar rima e ritmo, que consistia em ele “cantar” uma palavra e os alunos respondiam, em seguida, “cantando” outra, mas procurando rimar com a anterior.

O passo seguinte foi entregar para os alunos uma cópia reproduzida do texto *Pinóquio*, de sua autoria. Antes disso, porém, o professor procurou fazer um levantamento do

conhecimento prévio dos alunos, perguntando-lhes quem conhecia a história de Pinóquio e solicitando àqueles que já a conheciam, caso quisessem, que recontassem resumidamente o conto em voz alta. Apenas um aluno se ofereceu para resumir oralmente a história, o qual teve o auxílio do professor durante essa tarefa. Logo depois, o cordelista entregou um material impresso que, conforme explicou para a turma, tratava-se de uma adaptação para o cordel do conto Pinóquio.

Para demonstrar a importância da oralidade na construção da narrativa, o professor usou como estratégia fazer a leitura do texto sem preocupação com as rimas e ritmo. Em seguida, comentou com os alunos que as narrativas de cordel poderiam ser lidas desse modo, entretanto, sem a musicalidade, característica fundamental do gênero, a narrativa perderia o encanto. Essas estratégias utilizadas pelo professor Kayque estão em consonância com o pensamento de Marinho e Pinheiro (2012).

Outra estratégia utilizada pelo docente foi iniciar a declamação do cordel realizando uma pausa após ter declamado as seis primeiras estrofes, chamando assim a atenção da turma quanto à marcação das rimas, momento em que orientou os alunos a baterem palmas ao final do sexto verso de cada estrofe.

A aula foi finalizada com os alunos participando mais efetivamente da declamação do cordel. A leitura das estrofes foi feita de forma alternada: o professor declamava uma estrofe e a plateia continuava.

Quarto encontro: leitura I

Para este encontro achamos propício dividi-lo em dois momentos, visto que resolvemos trabalhar aspectos diferentes com os mesmos textos. No primeiro momento nos concentramos na dimensão estética do cordel, dando ênfase ao ritmo na construção da narrativa, enquanto no segundo momento, partimos para a temática social, ou seja, para discutir a visão feminina contida no gênero.

Iniciamos essa aula com a distribuição dos cordéis que continham uma readaptação dos contos *Cinderela* e *A Bela Adormecida* para o cordel. Dividimos a turma em dois grupos e solicitamos que cada grupo escolhesse uma narrativa para ser declamada. Um dos grupos fez a escolha, porque o outro grupo demorou em decidir. O nome de cada grupo ficou sendo o título do cordel que havia escolhido.

Após esse acerto inicial, informamos aos grupos que eles teriam 20 minutos para ler o cordel, tirar dúvidas quanto à pronúncia de vocabulário e logo depois apresentariam o cordel para a turma. A única exigência que fizemos quanto à apresentação foi que todos os

integrantes deveriam participar e, por isso, eles deveriam se organizar e fazer a distribuição das estrofes para os integrantes da forma que achassem melhor.

Transcorrido o tempo destinado à preparação, iniciaram-se as apresentações. O primeiro grupo a se apresentar foi aquele que ficou com o cordel d'*A Bela adormecida*. A declamação foi feita de forma alternada de modo que cada integrante lia uma estrofe. Quando chegou a vez do grupo que ficou com o cordel *Corderela*, alguns alunos insistiram para fazer a apresentação em seus lugares, mas a maioria optou por se apresentar em pé e de frente para turma.

Finalizadas as apresentações dos grupos, pedimos aos alunos que sentassem em círculo e retomassem a leitura do texto, agora de forma individual e silenciosamente. Alguns reclamaram e questionaram o porquê teriam que ler novamente. Explicamos que o objetivo era outro e que dessa vez eles precisavam centrar a leitura na forma como as personagens femininas estavam sendo retratadas. A maioria concordou e alguns poucos não quiseram ler, pois acharam que não havia necessidade e que conseguiriam comentar o texto sem ter que lê-lo novamente.

Depois de constatarmos que a maioria já havia finalizado a leitura, solicitamos aos discentes que falassem o que perceberam em relação à temática dos textos. Através dos comentários realizados pelos alunos, pudemos perceber que eles já começavam associar as narrativas dos cordéis com as leituras anteriores. Alguns comentários retomavam o texto da primeira aula, *Cinderela*, de Roald Dhal. Ouvimos alguns questionamentos sobre a incoerência dos fatos quanto à passagem do tempo: “Cem anos se passaram e ela acorda e casa com um príncipe mais novo que ela?” e “Como é que pode professora, nunca ter visto e já chegar beijando?”.

Aproveitamos os questionamentos para falar sobre a importância da ficcionalidade do texto literário, a qual permite ao texto extrapolar o real como se houvesse outro universo onde tudo fosse possível, mas só se alcança esse mundo por meio da “imaginação”.

Antes de finalizarmos a aula, colocamos para turma a responsabilidade da escolha do filme a que iriam assistir em breve. À medida que eles votavam, fomos anotando no quadro, de um lado, os votos para *Mulan*, e, de outro lado, os votos para *Valente*. Ao final, *Mulan* foi o filme escolhido pela maioria dos alunos. Ficou combinado que assistiríamos ao filme no sexto encontro.

Quinto encontro: leitura II

Iniciamos este momento, em sala de aula, entregando para a turma cópias dos contos *A Bela adormecida*, de Charles Perrault, e *Cinderela*, dos irmãos Grimm. Como era aula de leitura, os alunos insistiram para que fôssemos fazer a atividade na “área verde”, espaço ocioso, mas muito arborizado e que os alunos associam à “aula diferente”.

Figura 6 – Roda de leitura



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Em seguida, solicitamos a eles que fizessem uma leitura individual e silenciosa do conto *A bela adormecida*, dos irmãos Grimm. Quando percebemos que todos haviam finalizado, informamos que faríamos a leitura do conto da *Cinderela ou o sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, em voz alta. Além disso, sugerimos que cada aluno lesse um parágrafo e, como estavam sentados em círculo, se algum aluno não quisesse participar da leitura, o próximo continuaria de forma que não houvesse interrupção.

Finalizada a leitura dos textos, distribuimos uma folha impressa com cinco questões, que deveriam ser respondidas oralmente, porém os orientamos para que lessem as perguntas antes e refletissem sobre as possíveis respostas. Em seguida, iniciamos a leitura das perguntas, permitindo que os alunos que se sentissem à vontade para respondê-las assim fizessem.

- 1) Como as princesas são retratadas nos dois contos?
- 2) Há semelhança entre elas?
- 3) Como, geralmente, acabam as narrativas dos contos de fadas em que há princesas?
- 4) Em sua opinião, as narrativas dos contos de fadas reforçam a ideia de que a mulher nasceu para casar, formar uma família e que essa deve ser sua principal função na sociedade?

5) Nos dias atuais, esses contos seriam escritos da mesma forma que os contos clássicos?

Nas primeiras perguntas, percebemos que sempre os mesmos alunos participavam. Por isso, resolvemos incluir aqueles que, talvez por timidez ou mesmo por desinteresse, evitavam participar. Diante dessa constatação, resolvemos mudar a estratégia e, após as respostas espontâneas, decidimos dirigir a pergunta àqueles que permaneciam apáticos e, assim, incluí-los na dinâmica.

Sexto encontro: leitura III

Ressignificando o papel das princesas - *Valente* ou *Mulan*

Mulan foi o filme que ganhou a votação e, como sua duração é de 95 minutos, o que ultrapassava a carga horária do nosso encontro, foi preciso combinar com outro professor a liberação da turma para terminar de assistir ao filme. No dia marcado, os alunos foram encaminhados para a sala de vídeo. Eles trouxeram pipocas e refrigerantes, o que já é uma prática comum na escola. A exibição iniciou-se com a maioria concentrada, alguns poucos, que já tinham assistido ainda insistiram em conversar, mas foram obrigados a ficarem em silêncio, cedendo à pressão da maioria.

Quando finalizou o filme, já estávamos no último horário e os alunos foram encaminhados para sala da professora de história, que havia cedido alguns minutos da sua aula para que não houvesse interrupção da exibição do filme.

Sétimo encontro: leitura do cordel *Mané Mole*

Para o início desta aula, entregamos o cordel *Mané Mole*, ocultando as duas últimas estrofes e, na sequência, os alunos iniciaram sua leitura em voz alta. Para possibilitar que, no momento de leitura, houvesse a participação da maioria da turma, orientamos que cada aluno fizesse a leitura de uma estrofe em voz alta, atentando-se para a disposição das rimas e como elas eram essenciais para dar ritmo à narrativa.

Após a leitura, iniciamos a discussão sobre a temática apresentada no texto. Para tanto, fizemos duas perguntas iniciais à turma: “Como avaliam o comportamento das personagens?” e “Como imaginam que terminará o cordel?” Respostas à primeira pergunta: “Professora, essa mulher é louca!”; “Ela tinha que ser presa.”; “Esse homem é muito bobo”; “Como pode um homem apanhar de uma mulher?”; “Que absurdo! Essa mulher tinha que apanhar!” ou “Que mulher ruim!” (tivemos muitas respostas semelhantes, por isso achamos desnecessário transcrevê-las). Para a segunda pergunta, ouvimos respostas variadas, tais como: “Os vizinhos vão denunciar ela”; “Ela vai ser presa”; “Ele vai se apaixonar por outra mulher e vai largar

ela”; “Os filhos vão casar e levar o pai para morar com eles” e “Ele vai se cansar e um dia quando ela for bater ele vai se vingar”

Permitimos que os alunos manifestassem suas opiniões sem fazermos interferências. Quando finalizamos esse momento, escrevemos no quadro as estrofes finais com o desfecho da narrativa. Em seguida, realizamos a leitura em voz alta e, na sequência, fizemos mais uma pergunta: “E agora, o que acharam do final?”

Paramos para observar a reação da turma e verificamos que alguns alunos que inicialmente estavam muito indignados com o comportamento da personagem “Zefa”, agora estavam mais pensativos e não tão “afoitos” para emitirem suas opiniões. Então, uma das alunas rompeu o silêncio e iniciou a fase dos comentários: “Professora, eu penso que é errado tanto a mulher bater no homem quanto o homem bater em mulher”. Após esse comentário da J³, outros alunos resolveram se manifestar também. A maioria deles concordando que o certo mesmo era: “nem o homem bater em mulher e nem mulher bater em homem”.

No decorrer dessa aula, nos surpreendeu comentários (proferidos tanto por meninos quanto por meninas, ainda que não representassem o pensamento da maioria), tais como: “Mas também a culpa foi dela. Por que bateu em homem?” ou “Professora, homem nenhum aceita mulher bater”.

Quando encerrados todos os comentários, achamos necessário fazer uma intervenção quanto ao comportamento das personagens, alertando os alunos para a forma como as personagens se agredem e que isso não se trata apenas de uma questão de julgamento entre certo e errado, uma vez que, ambas as partes cometeram crime ao agredir fisicamente seus companheiros.

Na ocasião, chamamos a atenção deles para os inúmeros casos de agressão física noticiados pela mídia e que resultaram em feminicídios, muito deles, por terem sido relativizados em algum momento pela sociedade. Além disso, citamos uma frase que achamos absurda, mas que ainda é proferida nos dias atuais: “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. Em seguida, aproveitamos a oportunidade para comentar que frases assim são usadas para justificar a “vista grossa” que a sociedade faz para um problema que vem se agravando muito nas últimas décadas: o assassinato de mulheres por seus companheiros. A partir dos nossos comentários, a discussão passou a ser mais frutífera, perpassando pela lei Maria da Penha, que a maioria já conhecia, e, também, pela igualdade de gênero.

³ Inicial do nome da aluna

É importante ressaltar que a escola desenvolve o projeto Mulheres Inspiradoras⁴, idealizado pela professora Gina Vieira Pontes e promovido pela secretaria de educação do Distrito Federal. Portanto, a maioria dos alunos já tinha ciência da lei Maria da Penha, como, também, já havia feito trabalhos para outras disciplinas sobre assuntos relativos à igualdade de gênero e ao empoderamento feminino.

Para o próximo encontro, passamos no quadro o *link* do arquivo do livro digital *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, através do qual os alunos conseguiriam baixá-lo em seus celulares.

Oitavo encontro: leitura dos textos – *História meio ao contrário* e *O conto de fadas para mulheres modernas*

Para essa aula, conforme informamos anteriormente, havíamos passado o *link* do arquivo do livro digital *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, com o propósito de que os alunos o acessassem e o lessem previamente como atividade extraclasse. Como verificação da leitura, solicitamos que fizessem o reconto e comentários sobre a obra. Nesse momento, percebemos que poucos alunos tinham, de fato, lido o texto integralmente.

Logo, foi necessário que pensássemos em outra estratégia para que a aula tivesse continuidade. Conforme havíamos orientado, alguns alunos estavam com o arquivo no livro no celular. Sendo assim, pedimos que esses fizessem duplas ou trios com aqueles que não haviam baixado o arquivo para que, desse modo, lessem o livro juntos. Sendo assim, optamos por realizar uma leitura coletiva da obra. Vale ressaltar que essa estratégia só foi possível porque o livro contém apenas dezenove páginas.

Após a leitura, pedimos para que os alunos comentassem a história fazendo uma comparação com os contos de fadas tradicionais, que já havíamos lido em aulas anteriores. Os alunos mencionaram o fato de a narrativa ter, no início, uma frase que encerrava a maioria dos contos de fadas: “casaram e foram felizes para sempre”. Portanto, segundo eles, essa frase justificava o título do texto (*História meio ao contrário*). Também mencionaram o trecho em que o príncipe se apaixona pela pastora e a princesa se recusa a casar-se com o príncipe.

A decisão da princesa foi muito elogiada pelas meninas, principalmente, por ela ter preferido viajar a se casar. Outro fato que gerou muitos comentários, por considerarem-no muito engraçado, foi o rei ter achado que haviam roubado o sol e a lua, movimentando todo o reino para encontrar o “ladrão”.

⁴Projeto que trabalha, em sala de aula, a valorização da mulher.

Ao finalizar os comentários sobre o texto lido, iniciamos a leitura do texto *O conto de fadas para mulheres modernas*, de Luís Fernando Veríssimo. Solicitamos aos alunos que fizessem uma comparação entre as duas leituras e comentassem as semelhanças e diferenças entre elas. A maioria apontou para a decisão das princesas, de ambas as narrativas, não aceitarem o casamento com seus respectivos príncipes.

5.4 Quarta etapa: interpretação

Nono e décimo encontros: hora da produção

Chegamos ao momento de produzir o folheto de cordel. Para esse fim, pedimos aos discentes que procurassem se recordar de todas as nossas leituras e discussões ao longo das aulas, principalmente, daquelas que giraram em torno da forma como as personagens femininas eram apresentadas nos textos lidos. Eles foram instruídos, também, a escreverem um cordel pensando nas narrativas dos contos de fadas que lemos (*Cinderela ou o Sapatinho de vidro*, de Charles Perrault e *A bela Adormecida*, de Jacob e Wilhelme Grimm). Para facilitar a compreensão do que estávamos solicitando, retomamos o cordel *Corderela cordel da Cinderela* e realizamos a leitura do texto em voz alta. Após termos repassado todas as orientações e acertarmos o tempo de produção, eles iniciaram o processo de escrita.

Enquanto os alunos executavam a tarefa, circulamos pela sala, passando pelas mesas. Com essa ação, pudemos observar que muitos alunos iniciavam o cordel, mas, após uma ou duas estrofes, não conseguiam dar sequência.

Salientamos que havíamos solicitado aos alunos que, individualmente, fizessem uma narrativa curta recorrendo aos conhecimentos adquiridos sobre os elementos que caracterizam os cordéis. Além disso, também os alertamos para a necessidade de olharem de forma crítica para as personagens femininas das narrativas trabalhadas, pois, através das quais, discutimos sobre um dos sentidos desvelados pelos contos: casar e viver feliz para sempre era a recompensa recebida pela “mocinha” boa, que aceitava passivamente os padrões que lhe eram impostos.

Ao final da primeira aula, reservada para a tarefa de produção textual (ratificando que foram disponibilizadas duas aulas para cada encontro), ao solicitarmos que os alunos lessem seus textos, percebemos que alguns deles não estavam conseguindo cumprir a tarefa de escrever, outros haviam escrito o cordel entre duas ou três estrofes e, ainda, que muitos textos, quando passavam de três estrofes, tinham trechos copiados dos cordéis lidos em sala. Mas

também constatamos que alguns alunos haviam compreendido o que foi solicitado e que assumiram a tarefa de escrever o cordel com responsabilidade.

Para que nenhum aluno ficasse excluído da participação do processo de escrita, sugerimos àqueles que não estavam conseguindo produzir seu cordel que formassem grupo de até seis integrantes e que fizessem uma produção coletiva. Dessa forma, três grupos se formaram na sala. O restante da turma preferiu continuar com a produção individual. Como critério para a formação dos grupos: acertamos que cada integrante deveria ficar responsável por criar ao menos uma estrofe do cordel. Aproveitamos o momento para ressaltar a responsabilidade de cada indivíduo no trabalho colaborativo.

Quando estava próximo do encerramento da aula, recolhemos as produções na etapa em que estavam (alguns já tinham finalizado e outros ainda estavam com a narrativa incompleta), pois não queríamos correr o risco de, na aula seguinte, eles falarem que tinham esquecido ou que haviam perdido os textos.

No segundo encontro destinado a continuação da produção, devolvemos os textos iniciados na aula anterior para que os finalizassem. Após todos concluírem a narrativa, fizemos um momento para que os alunos pudessem ler seus textos em voz alta e, assim, enxergassem as incoerências ou inadequações, mas, sobretudo, para perceberem o quanto foram capazes de criar suas próprias narrativas. Quanto às produções coletivas, sugerimos aos grupos que escolhessem um aluno para ler.

Ressaltamos que, para iniciar esta etapa, fez-se necessário ativar a memória da turma em relação ao que foi apresentado durante todo o percurso até chegarmos à interpretação. Ademais, tentamos fazer com que os alunos percebessem que, para produzir um livreto de cordel, era importante estarem atentos às rimas, à métrica e à singularidade do vocabulário. Diante disso, eles foram orientados a recorrer ao glossário produzido durante as leituras, como também a consultar os registros resultantes de suas pesquisas sobre os gêneros trabalhados. Outrossim, antes de iniciarem o processo de escrita, foi relevante lhes esclarecer que deveriam escolher um dentre os contos de fadas trabalhados em sala de aula para fazerem a releitura.

Décimo primeiro e décimo segundo encontros: interpretação (sarau literário)

Concluimos nossa proposta com um Sarau literário. Um dia antes do evento, fizemos uma reunião com a turma para a organização da programação e decoração do auditório. Nesse dia, tivemos a ideia de decorar o auditório com o material que já havia sido produzido pelos alunos no dia da exposição (segundo encontro).

O auditório foi ornamentado com cartazes e cordéis pendurados no teto. Foram expostas produções escritas pela turma participante da pesquisa, como também produções de alunos de outras turmas cujas professoras também haviam trabalhado com o gênero cordel, porém com outros enfoques. Dessa forma, o evento se tornou o momento de culminância para a apresentação dos trabalhos com a literatura de cordel da escola.

No dia do sarau convidamos todas as turmas do sexto ano para assistirem às apresentações. Para fazer a abertura, convidamos o professor Kayque Pedro da Silva, professor de arte e cordelista, para declamar o poema *Vaca estrela e boi fubá*, de Patativa do Assaré. Após esse primeiro momento, iniciaram-se as apresentações dos alunos.

Reafirmamos que, como o evento foi destinado para apresentação de todos os trabalhos envolvendo a literatura de cordel, alunos de outras turmas de sextos anos também declamaram seus poemas. O evento foi encerrado com um lanche organizado pelos próprios alunos, que o chamaram de “lanche literário”.

Figura 7- Organização do sarau



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Figura 8 – Organização do Sarau



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Figura 9 – Organização do sarau



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Figura 10- Alunos no sarau



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Figura 11- Aluno participando do sarau



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Encontro bônus: conversa com um cordelista

À medida que planejávamos as atividades da SB, percebíamos a dificuldade de mantermos as datas anteriores sem ajustes. Houve a necessidade de conciliarmos nosso planejamento com o da escola que, geralmente, tem alguns eventos planejados

antecipadamente. Por isso, quando nos foi proposto participar da jornada literária e fomos informados de que, entre as oficinas que seriam oferecidas, uma trataria do gênero cordel e seria ministrada pelo cordelista João Bosco Bezerra Bonfim, tivemos a ideia de abrir espaço no nosso planejamento e oportunizar esse momento de interação para a turma, tendo em vista que, de acordo com nossas observações durante o primeiro encontro que tratou da motivação, o gênero cordel é o menos familiar entre os alunos. Esclarecemos que a nossa intenção era organizar uma visita à Casa do Cantador, reduto da cultura nordestina e, por conseguinte, da literatura de cordel, mas fomos “desencorajados” pela equipe gestora da escola que alegou dificuldade de “encaixar” a visita na programação dos eventos e compromissos já acertados para o segundo semestre do ano letivo.

Esse evento aconteceu após o terceiro encontro programado. A escola providenciou o transporte (ônibus) dos alunos para o Teatro Paulo Gracindo, localizado no Gama-DF. Chegando ao local, havia mais duas escolas participando do encontro.

Para iniciar a conversa, o autor João Bosco Bezerra Bonfim falou um pouco do processo de criação do seu livro de cordel *História de um vaqueiro voador*, obra que já era de conhecimento dos alunos, visto que, quando nos inscrevemos para participar do evento, a escola recebera 30 exemplares do livro. Na sequência, ele falou um pouco sobre a literatura de cordel e fez a declamação da narrativa de sua obra para os alunos. Após esse momento foi aberto espaço para a plateia fazer perguntas, mas nenhum aluno da nossa escola se dispôs a questionar o autor.

Esse encontro foi bastante satisfatório, pois, em nossa opinião, reforçou ainda mais a aproximação do aluno com o gênero cordel, iniciada com o trabalho de pesquisa. A conversa com o cordelista contribuiu ainda mais para despertar a curiosidade dos alunos pelos gêneros trabalhados.

Figura 12 – Painel de abertura da Jornada literária - DF



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Figura 13 – Jornada literária: conversa com o cordelista



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, discorreremos sobre a implementação da proposta de trabalho *Releitura dos contos de fada por meio dos cordéis na perspectiva do letramento literário*, relatando nossas experiências resultantes da utilização de estratégias que objetivaram desenvolver o letramento literário. Para tanto, fizemos uma análise das dificuldades e, também, de pontos positivos, desde o início do percurso, quando iniciamos a aplicação da proposta por meio de atividades de leitura e/ou escrita envolvendo os gêneros conto de fadas e cordel. Ademais, ressaltamos que nossa proposta de trabalho de letramento literário, por conseguinte, aplicação e análise, foi alicerçada na Sequência Básica de Rildo Cosson (2006). Iniciaremos nossa análise pela etapa motivação e, na sequência, passaremos a analisar as etapas seguintes: introdução, leitura e interpretação.

Análise da primeira etapa: motivação

A primeira aula da motivação, momento que retomamos a apresentação da proposta para combinarmos alguns pontos sobre os nossos futuros encontros, os alunos receberam as orientações com entusiasmo, principalmente porque foram informados que, para muitas aulas, utilizaríamos outros espaços da escola, além da sala de aula.

Já era de nosso conhecimento que as atividades propostas teriam mais êxito se pudessemos desenvolvê-las em outros ambientes para além da sala de aula, pois é muito frequente os alunos associarem esses espaços extraclasse com uma “aula diferente”, como dizem. Isso é até natural porque, para eles, foge da mesmice de paredes, quadros e carteiras que os cercam quase que diariamente. Achamos necessário contextualizar o modo como se deu o começo da proposta, por acreditarmos que, em algum aspecto, esse primeiro momento foi determinante para envolver os alunos, não apenas nas práticas de leitura destinadas à motivação, como também nas outras etapas da sequência. Segundo Cosson, “crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmos nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras.” (COSSON, 2006, p. 53).

Posto isso, começamos a aula com perguntas de abordagem sobre os gêneros cordel e conto de fadas. A partir das respostas dos alunos, constatamos que o cordel é o gênero menos próximo a eles, enquanto o conto de fadas lhes é bem mais familiar, ainda que não seja pela leitura das narrativas tradicionais. Muitos alunos nos relataram que tiveram acesso ao gênero por meio das adaptações feitas para televisão, cinema e canais de conteúdo *online*, que têm

contribuído muito para tornar as narrativas maravilhosas ainda mais acessíveis às novas gerações.

De acordo com as respostas dos alunos durante a sondagem, verificamos que em relação ao cordel muitos afirmaram conhecer o gênero de “ouvir falar” ou, até mesmo, já tiveram oportunidade de ver livretos em feiras locais, mas, conforme constatamos, apenas um pequeno grupo afirmou ter tido contato direto com a narrativa na escola, ainda no Ensino Fundamental I, em decorrência de eventos temáticos, como festa junina, por exemplo.

Essa primeira abordagem reforçou a nossa opinião de que o cordel, mesmo fazendo parte da cultura brasileira, não é levado a sério pelas escolas e que, quando ganha espaço, geralmente isso acontece em momentos esporádicos e comemorativos, o que nos leva a crer que falta um trabalho de valorização dos gêneros orais, especialmente em relação ao cordel. Segundo Marinho e Pinheiro,

O mais importante de tudo isso é que a literatura de cordel seja percebida como uma produção cultural de grande valor e que precisa ser conhecida, preservada e cada vez mais integrada à experiência de vida de nossas novas gerações. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 133).

No momento da leitura, conforme já mencionamos, os alunos estavam entusiasmados, por isso, não houve nenhuma resistência quando chegava a vez de cada um participar da leitura. Nesse dia, apenas um aluno não leu.

Nessa aula, houve quebra de expectativa, principalmente, em relação a dois alunos, considerados pela própria turma e, até mesmo pelos demais professores, como desinteressados, por, geralmente, não se envolverem com as atividades, nem de língua portuguesa nem de outras disciplinas. Porém, no momento da leitura, fizeram questão de participar da atividade e, embora demonstrassem pouca fluidez, isso não os impediu de que lessem também. Supomos que o interesse desses dois alunos para a aula possa ter sido despertado ou porque gostaram do texto ou simplesmente porque nesse dia estavam interessados em fazer parte do grupo de alunos leitores.

Foi essa grata surpresa com que fomos premiados. Por não ser habitual os dois quererem fazer as tarefas, não costumamos insistir para que participem de nenhuma atividade. Vale ressaltar que esses dois alunos, M⁵ e J⁶, ambos com laudos médicos: o primeiro diagnosticado como Deficiência Intelectual (DI), portanto “incapaz”, conforme atesta um laudo, de evoluir no seu processo de aprendizagem, e o segundo diagnosticado Déficit de

⁵Inicial do nome do aluno

⁶ Inicial do nome do aluno.

Atenção (DA) e que se mostrava apático durante a maioria das atividades propostas, com exceção das aulas práticas de Ciência. Diante disso, o fato de os dois alunos estarem participando, mesmo tendo todo esse contexto justificando quando agem de forma contrária, foi, para nós, um indício de que estávamos no caminho certo.

Supomos que, entre outras causas, o fato da atividade ter acontecido em um espaço (área verde da escola) pouco comum para as aulas de língua portuguesa e, também, a narrativa *Cinderela, de* Roald Dahl, ter sido escrita em versos, o que lhe acrescenta mais fluidez e ritmo, contribuíram para a criação de um ambiente envolvente e menos formal que favoreceu a leitura coletiva, posto que, conforme preconiza Isabel Solé, “também é preciso levar em consideração que existem situações de leitura mais motivadoras do que outras” (1998, p.91).

Ademais, a própria dinâmica de leitura em grupo também favorece esse clima mais ameno e descontraído e, possivelmente, contribuiu bastante para que os alunos correspondessem positivamente à atividade e que quisessem, do mesmo modo, participar do momento compartilhando suas impressões, seus sentimentos, fazendo comentários e ouvindo os colegas. Percebemos durante a atividade de leitura que estava implícito um pacto de solidariedade entre eles. A turma foi paciente e compreensiva, auxiliando, quando necessário, os colegas que ainda não tinham fluência na leitura, encorajando-os a não desistirem e, às vezes, ajudando-os com uma palavra mais difícil ou simplesmente com um gesto indicando que podiam continuar. Para Petit,

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, [...] Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente apenas pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. (PETIT, 2008, p. 43).

Ainda sobre a leitura compartilhada, Pettit, em seu livro *Arte de ler*, ressalta a importante contribuição desse tipo de leitura para pessoas que estão expostas a realidades difíceis e insólitas:

Os espaços coletivos de leitura tiram qualquer um de sua solidão, fazem-no compreender que estes tormentos são tão compartilhados pelos que estão ao seu lado, mas também por aqueles que está na página lida ou por quem as escreveu. (PETTIT, 2009, p. 68).

Presumimos que as atividades propostas e como foram encaminhadas contribuíram para despertar nos alunos o interesse para a leitura em grupo e, de um modo geral, quebrar a resistência de alguns alunos para esse primeiro momento desta proposta de trabalho.

Análise da segunda etapa: introdução

Durante a primeira aula da etapa de introdução, notamos que os alunos, além de não terem feito a pesquisa de forma satisfatória abrangendo os principais pontos dos gêneros pesquisados, conforme mencionamos, também faziam muita confusão entre os gêneros da proposta de intervenção com outros gêneros literários como, por exemplo, entre o conto de fadas e a fábula. Sendo assim, concluímos que a leitura dos contos de fadas, especialmente as versões escolhidas (*A bela adormecida* dos irmãos Grimm e *Cinderela ou O sapatinho de vidro* de Charles Perrault), e a leitura de algumas narrativas em cordel os auxiliaria a desfazerem essa confusão.

Essa dificuldade apresentada pelos alunos para a execução de uma atividade orientada em sala, mas que seria executada em casa, foi importante para verificamos que, com algumas exceções, a maioria dos alunos ainda era dependente da figura do professor para a tomada de decisões na hora de priorizar informações, de se organizarem para assumir tarefas dentro do grupo e, somando-se a essas dificuldades, havia também a complexidade de adaptação à intensa rotina do Ensino Fundamental II, com mais disciplinas e mais professores.

Portanto, para nós, ficou evidente que deveríamos centrar nossa proposta em tarefas a serem executadas em sala com a orientação e acompanhamento do professor. Essa constatação foi reforçada quando os alunos apresentaram um melhor desempenho ao replanejarmos a estratégia de pesquisa e disponibilizamos um encontro para tal.

Durante a confecção dos cartazes, a turma estava quase que integralmente envolvida, pois os alunos estavam interagindo e cooperando uns com os outros. Observamos que apenas cinco deles não quiseram participar da atividade. Dentre os quais, aqueles que já mencionamos anteriormente, por não se interessarem por quase nenhuma tarefa, mas que nos surpreenderam na etapa de motivação.

Em relação à oficina de cordel, proposta para o segundo encontro da etapa de introdução, notamos que a recepção dos alunos superou as nossas expectativas. Provavelmente essa recepção positiva tenha sido por se tratar de uma atividade interdisciplinar ou, talvez, tenha sido motivada pela forma como o professor ministrou a oficina, declamando os cordéis e lendo algumas estrofes em voz alta para que os alunos repetissem. Outra dinâmica interessante que o professor utilizou para interagir com a turma foi a de pedir aos alunos que batessem palmas a fim de marcar as rimas do verso que ele

declamava e assim eles perceberem a importância da sonoridade para construção da narrativa, como ressalta Neusa Sorrenti:

A sonoridade das palavras tem tanta importância como seu significado. Um bom arranjo das palavras pode levar o leitor a perceber a música, a sonoridade e a brincadeira. Ele vai lendo e imaginando as palavras que vão dançando e inventando jogos em seu pensamento. (SORRENTI, 2009, p. 38).

Dessa forma, para nós, ficou claro que a maneira como ele encaminhou a oficina, dialogando e incentivando os alunos a participarem mais ativamente, tentando criar um ambiente mais interativo, contribuiu para aproximar o aluno do conteúdo que estava sendo ensinado. Isso reforça nossa convicção de que as estratégias selecionadas pelo professor têm grande peso para despertar no aluno o gosto e o desejo de participar das práticas pedagógicas oferecidas pela escola, pois, segundo Cosson, “muitas vezes o modo como realizamos determinadas ações significa mais do que as palavras que usamos para explicitá-la”. (2006, p. 57). Ainda, nesse sentido, Pinheiro, Souza e Garcia argumentam:

O ensino das estratégias de maneira explícita e direta, o pensar em voz alta e as discussões compartilhadas são alguns caminhos que podem ser utilizados pelo professor para ajudar os alunos a se tornarem mais estratégicos e efetivos enquanto leitores de diferentes contextos e textos. (PINHEIRO; SOUZA; GARCIA, 2011, p. 72).

Portanto, é provável que toda essa interatividade tenha facilitado o envolvimento dos alunos com as atividades, pois observamos que eles participavam e seguiam as orientações do professor com entusiasmo. Segundo Pinheiro,

A leitura oral dos folhetos de cordel, como já afirmamos, é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado. Trata-se de dar expressividade à leitura – encontrar o seu pathos, o núcleo afetivo da narrativa. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 129).

Nesta etapa, chegamos à constatação de que nem sempre teremos êxito de imediato e de que educar, principalmente com o objetivo centrado no ensino de literatura, que não lida com o conhecimento exato e objetivo, pode demandar um esforço ainda maior por parte do professor a fim de atingir resultados positivos. Porém, a insistência pode ser gratificante ao final do processo, ainda que se tenha de replanejar e reorganizar os planos para oferecer novas alternativas. Às vezes, será necessário rever a “rota” ou, até mesmo, mudar o percurso.

Os dois encontros destinados à introdução, tanto para a pesquisa quanto para a exposição, foram muito importantes para inserir os alunos no universo dos gêneros conto de

fadas e cordel, especialmente para o gênero cordel, por ser mais distante da realidade deles. Embora os alunos não tenham se aprofundado no contexto histórico das obras nem nos dados biográficos dos autores, as informações acessadas nessas atividades foram suficientes para despertar a curiosidade dos alunos para a etapa de leitura e, conforme orienta Cosson, “a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva” (2006, p. 61).

Análise da terceira etapa: leitura

Ler implica a troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2006, p. 27).

Tendo em conta essa afirmação de Cosson, podemos entender que a leitura literária precisa, de fato, ocupar um espaço privilegiado nas salas de aula. Independentemente do ano em que o discente se encontra, ele precisa ser instigado para a leitura literária, mas não a concebendo apenas como um simples passatempo, e, sim, compreendê-la como sendo uma importante atividade de emancipação do sujeito. Diante disso e em conformidade com o pensamento de Cosson (2006), dedicamos, em nossa SB, centralidade à etapa de leitura, buscando propor atividades que fugissem da trivialidade da rotina escolar, na expectativa de envolver de forma mais efetiva o nosso aluno.

No primeiro encontro para a leitura dos contos de fadas, com versões escritas em cordel, buscamos ocupar espaços da escola que normalmente não são utilizados para as aulas tradicionais. A intenção era quebrar um pouco a rotina, visto termos notado durante os encontros anteriores, que essa estratégia também servia como recurso para atrair o interesse do aluno para a leitura. Durante a dinâmica, os alunos puderam participar fazendo leitura em voz alta e comentando os textos. Dessa forma, lembramos as palavras de Passarelli: “Dentre as funções da leitura em voz alta, uma se destaca: a função que se refere à convivência – função comunicativa. A leitura em voz alta propicia um envolvimento entre os participantes desse processo” (2012, p. 194).

Observamos o quanto foi relevante essa atividade para os alunos, que agiram de forma semelhante ao primeiro encontro para a motivação, isto é, com bastante entusiasmo. A maioria deles fez questão de colaborar na leitura coletiva, mesmo alunos que não se encaixam no modelo padronizado pela escola e tido como o ideal.

Após esse encontro, foi notória a mudança de comportamento em relação à leitura. Verificamos que foi criado, em sala de aula, um clima propício para que os alunos compartilhassem suas impressões, não só das leituras que fazíamos como também de outras, às vezes anteriores à aplicação da nossa proposta. Notamos que os alunos se sentiram confortáveis para compartilhar, com maior frequência, leituras de textos/livros que haviam feito extraclasse, ainda que não tivessem lido a obra escrita, mas apenas visto alguma narrativa cinematográfica que acreditassem ter relação com os contos de fadas ou com o cordel.

Ademais, as vivências com os livros começaram a ser divididas com os colegas e também com a professora: os alunos nos procuravam para relatar experiências, informações e curiosidades dos livros, filmes, séries, ou qualquer fato que tinham vivenciado e que, de alguma forma, tinha um ponto de interseção com as nossas leituras. Dessa forma, construímos uma pequena “comunidade leitora” (COSSON, 2014), ainda que incipiente e, provavelmente, faltando-lhe alguns elementos para assim ser considerada pelos moldes apresentados por Rildo Cosson, na sua obra *Círculo de leitura e letramento literário*. Mas é incontestável que se estabeleceu, nessa turma, um vínculo em decorrência dos encontros para leitura.

Afinal, um círculo de leitura é uma estratégia de compartilhamento organizado dentro de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu com esse objetivo. [...] ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento. (COSSON, 2014, p. 174).

Além da mudança da turma em relação à leitura, identificamos também uma mudança no posicionamento contra comentários e “brincadeiras” que eles consideravam machistas e preconceituosos. Observamos um aumento das manifestações de repúdio, por parte dos alunos, em relação a atitudes de alguns colegas que ainda insistiam em “brincar” com certos temas, como, por exemplo, a diversidade de gênero. Esse comportamento repetiu-se ao longo de todo o processo de aplicação das atividades de leitura, principalmente após a exibição do filme *Mulan*, momento gratificante no qual percebemos os alunos vincularem a temática da narrativa cinematográfica aos temas trabalhados nas rodas de conversa.

Após já termos abordado a temática feminina nos primeiros encontros, parece-nos não ter sido difícil para os alunos confrontarem as versões em prosa e em cordel dos contos de fadas tradicionais – que traziam uma visão conservadora das princesas – com a *Cinderela*, em versos, de Roald Dhal, e, até mesmo, com a princesa do conto de Luiz Fernando Veríssimo,

Conto de Fadas para mulheres modernas, cujas narrativas mostram uma visão de mulher que se contrapõe à visão tradicional (mulher frágil, submissa).

Durante o trabalho com o Cordel *Mané mole*, verificamos algumas reações dos alunos que estavam na contramão das nossas discussões até então. Embora esses posicionamentos não representassem o pensamento da maioria da turma, houve uma quebra de expectativa. Acreditávamos que, após todas as reflexões, conseguiríamos atingir a todos os alunos da mesma forma, provocando neles uma mudança de paradigmas quanto à visão sobre a mulher. Ao entregarmos a primeira parte do cordel para a turma, na qual a personagem “Zefa” tem atitudes que comumente se vê na sociedade sendo praticadas por homens, como, por exemplo, a prática de agressões físicas à mulher, a turma foi praticamente unânime em reprovar o comportamento da personagem, com exceção de dois ou três alunos.

Na segunda parte da tarefa, ao lermos as estrofes finais do cordel, ponto em que “Mané” deixa a posição de agredido e passa à de agressor, as reações da turma foram bem semelhantes às reações apresentadas durante a primeira parte da tarefa. O sentimento de indignação foi quase que generalizado. Nesse sentido, conseguimos constatar que os alunos, tanto meninas quanto meninos, não são tolerantes com episódios que envolvem agressões, apesar de que, um ou dois alunos não demonstraram indignação em relação aos comportamentos de ambas as personagens.

Entre outros objetivos para esse oitavo encontro, havia também o propósito de envolver os meninos da turma – aqueles que porventura ainda se mostrassem resistentes – na temática da nossa proposta, que é a valorização da figura feminina e, por conseguinte, o respeito à igualdade de gênero. Nessa direção, procuramos mostrar, por meio dos comportamentos das personagens, o quanto são descabidas as atitudes agressivas e preconceituosas tanto da “Zefa” quanto do “Mané”. Acreditamos que, por ser um texto em que um homem e uma mulher assumem, alternadamente, a posição de agressor, sua leitura tenha contribuído para que os alunos construíssem um novo olhar para a luta feminina por valorização, mostrando que respeito e justiça são direitos que independem de gênero e, sendo assim, essa luta não pode ser atribuída só às mulheres. Foi gratificante observarmos os alunos fazendo essas reflexões e associações do tema do texto com fatos vivenciados em seus lares, na sua vizinhança ou mesmo noticiados pela mídia.

A exceção para todas as dinâmicas bem sucedidas durante a etapa de leitura foi a atividade que propusemos como leitura para casa: combinamos com a turma que a leitura da obra *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, seria extraclasse. A proposta,

inicialmente, deveria ser executada em casa. Para tanto, disponibilizamos o *link* para acesso ao livro e marcamos a data para que fosse feito o reconto em sala como recurso de verificação da leitura. Porém, no dia marcado para o reconto, apenas dois alunos tinham, de fato, efetuado a leitura completa da narrativa. Alguns alunos não haviam nem iniciado a leitura e a grande maioria, conforme afirmaram, havia começado a ler o livro, mas não conseguiu finalizar sua leitura.

Com a constatação de que não seria possível fazermos o reconto naquela aula, tendo em vista que a maioria não conseguiria acompanhar a aula por não ter lido o livro, resolvemos incluir o uso do celular para a realização da tarefa. Essa estratégia foi aprovada pela maioria dos alunos. Ao passarmos a leitura do livro como atividade extraclasse, tínhamos conhecimento do risco de os alunos não executarem a tarefa e, por isso, contávamos com a possibilidade de utilizarmos o *datashow* da escola, mas, naquele momento, o celular mostrou-se uma opção mais interessante, pois, conforme concluímos, conseguiríamos maior adesão da turma para a leitura coletiva através do *smartphone*.

É importante pontuar que os alunos não se negavam a participar das práticas de leitura. Todas as etapas da SB que envolveram atividades com leitura de textos foram bem-sucedidas e tiveram boa aceitação dos alunos, com exceção da leitura do livro *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, planejada como tarefa para casa. Atribuímos o insucesso dessa atividade, da mesma forma que já havia acontecido na pesquisa, a fatores que escapam do nosso poder de acompanhamento, como, por exemplo, a “dependência” de orientação que alunos dessa faixa etária costumam trazer de anos anteriores no sentido de ter o professor sempre os orientando e os instruindo sobre o que fazer. Resolvida essa questão, a aula teve o desfecho conforme o planejado e, após as duas leituras, os alunos foram instigados a expressarem suas impressões e seus comentários sobre o livro.

Dessa forma, verificamos que os alunos conseguiram estabelecer uma associação entre as duas narrativas e comparar as atitudes das princesas de ambos os textos, as quais não se conformavam com o destino que outras pessoas haviam escolhido para elas, visto que as duas se recusaram a se casar com seus respectivos príncipes. Além dessa associação, eles também retomaram a personagem Cindy do conto *Cinderela*, de Roald Dahl, que também se recusa casar com o príncipe que lhe estava destinado.

Ao planejarmos as estratégias dessa etapa, nossa intenção era pontuar para os alunos alguns aspectos que concebíamos como sendo essenciais nos dois gêneros. Primeiro, pretendíamos que os alunos percebessem os elementos que fazem parte da construção da

narrativa de cordel, como rima, ritmo, riqueza da linguagem, a possibilidade de trabalhar uma narrativa em versos, entre outros elementos. Já em relação ao conto de fadas, também desejávamos chamar a atenção para a estrutura narrativa que o caracteriza. Porém desejávamos, especialmente, trabalhar com o aspecto lúdico e imaginoso como caminho para uma revisão da figura de princesa perpetuada nos contos tradicionais. Até porque, no mundo real, nem toda menina se encaixa ou se identifica com esse modelo eternizado de princesa. Nos dias atuais, cada vez menos elas se têm obrigado a se enquadrar nesses padrões.

Essa constatação foi reforçada quando terminamos a leitura dos dois últimos textos e ouvimos comentários, tais como: “Professora, ela tá certinha, melhor viajar mesmo que casar” ou “Ele queria uma esposa ou uma empregada?”. Acreditamos que as nossas discussões tenham contribuído, se não para uma mudança de pensamento, pelo menos para instigar uma reflexão sobre a obrigatoriedade de se seguir padrões ou de se resignar com as imposições sociais.

Em nosso ponto de vista, a leitura dos cordéis e dos contos de fadas *A bela Adormecida* e *Cinderela*, selecionados para leitura, nos permitiram refletir com os alunos sobre a construção da imagem de princesa que percorreu a literatura e ainda vigora, nos dias atuais, no imaginário coletivo. A princesa subserviente e à espera de um príncipe está presente ainda nas releituras feitas pelos cordéis que selecionamos para leitura, os quais reproduzem com poucas alterações as narrativas dos contos tradicionais, conforme excertos dos textos abaixo extraídos da obra *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros* (2010):

Qualquer outra pessoa teria estragado seus penteados, mas Cinderela era boa e penteou-as com perfeição. [...] Cinderela soluçava tanto que não conseguia terminar a frase. A madrinha, que era uma fada, disse a ela: “Você gostaria muito de ir ao baile, não é?” “Ai de mim, como gostaria”, Cinderela disse, suspirando fundo. (PERRAULT, 2010, p. 14).

E a narrativa encerra-se com o desfecho: “poucos dias depois estavam casados. Cinderela, que era tão boa quanto bela, instalou as duas irmãs no palácio e as casou no mesmo dia com dois grandes senhores da corte” (PERRAULT, 2010, p. 17).

A partir dos trechos transcritos do conto *Cinderela ou o Sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, pudemos observar que o principal objetivo a ser alcançado na narrativa seria mesmo um bom casamento: a menina boa mereceu casar com o príncipe, e as irmãs, mesmo não sendo tão boas quanto Cinderela, também se casaram com grandes senhores da corte.

O cordel *Corderela*, de autoria de Rúbia do Espírito Santo, também reproduz essa ideia contida no conto de fadas de Charles Perrault:

Cinderela estava feliz.
Foi tudo que sempre quis

O príncipe foi procurar
A Dona daquele objeto
E fez o que achou correto
Casou com a borralheira
Fez dela sua companheira
(SANTOS, [20--?], p. 8).

A concepção de que a mais bela e a mais doce das princesas não merece um fim trágico, mas, sim, ser resgatada de seu sono profundo por um príncipe, casar-se com ele e viver feliz para sempre, também é verificada no conto *A bela adormecida*, de Jacob e Wilhelm Grimm (2010), e na sua versão para o cordel da autora Patrícia Oliveira.

[...] finalmente chegou à torre e abriu a porta do quartinho em que a Rosa da Urze dormia. Lá estava a princesa deitada, tão bonita, que ele não conseguia tirar os olhos dela. Então, curvou-se e beijou-a. (2010, p.69). O casamento Rosa Urze e do príncipe foi celebrado com grande esplendor, e os dois viveram felizes para sempre. (IRMÃOS GRIMM, 2010, p. 70).

Esses trechos evidenciam que o estereótipo da princesa submissa e dependente da figura masculina foi sendo construído ao longo do tempo e se perpetua devido, principalmente, a muitas releituras desses contos não pretenderem trabalhar na desconstrução dessa imagem, como é o caso do cordel *Corderela*:

Decidido o príncipe
pelos reinos caminhou
Encontrando a Princesa
De tão linda ele a beijou.
Ela abriu os olhos,
E todo o reino despertou.
(OLIVEIRA, 2018, p. 4).

Análise da quarta etapa: interpretação

A interpretação, segundo Cosson, é um momento muito importante para que o aluno possa construir e consolidar todo o aprendizado que foi produzido durante as etapas anteriores, ou seja, é a hora de “materializar”, de externalizar o que de fato foi aprendido. Por isso, planejamos esse momento norteando-nos pela SB de Cosson (2006) e, assim, colocarmos em prática as estratégias de escrita.

Para essa atividade, os alunos foram divididos em grupos e solicitamos a eles que, antes de começarem a produzir suas narrativas em cordel, tomassem os ensinamentos da oficina, das rodas de leitura e das discussões nas rodas de conversa, além de, também,

recorrerem ao glossário e às anotações realizadas por eles durante as atividades de pesquisa. Em seguida, os alunos foram orientados a escolherem o conto de fadas sobre o qual gostariam de fazer a releitura, se *Cinderela* ou se *A Bela adormecida*.

Mesmo com toda a dificuldade que a turma enfrentou para produzir o cordel, produto final da nossa SB, a produção coletiva foi um relevante momento para se exercitar o cooperativismo entre os alunos que, por meio da negociação e da resolução de conflitos, souberam administrar a escolha de palavras e rimas e as decisões sobre substituição de expressões. Tudo isso contribuiu para a construção do texto.

Uma grata surpresa nessa etapa foi a participação de D⁷ com seus comentários e ponderações sobre o tema. Achamos importante relatar a evolução de sua trajetória: D esteve presente em todas as etapas da nossa proposta, a princípio, participando timidamente sem se expor em demasiado. Ele leu os textos, fez comentários ao final das leituras, questionou a homossexualidade de *Li Shang*⁸ e foi justamente a partir de seus comentários e posicionamento durante a exibição do filme que nos certificamos de que, se não estávamos atingindo todos os alunos com a intensidade que projetamos inicialmente, para alguns alunos este trabalho estava sendo uma experiência significativa. Nossa percepção consolidou-se quando, após termos passado todas as orientações para a produção do cordel, D nos procurou para perguntar se, no final da sua narrativa, a Cinderela em vez de se casar com um príncipe, poderia se casar com uma mulher.

Obviamente, a pergunta nos surpreendeu e a resposta não foi imediata. Precisamos de um tempo para refletir um pouco, afinal, nos tempos atuais, as questões de gênero são temas “espinhosos” para se trabalhar na escola e, sobretudo, com alunos de sexto ano. Mas, como poderíamos negar ao aluno o direito de escrever a sua história, se passamos todo o trabalho instigando-o a desenvolver o seu protagonismo? Portanto, após alguns segundos, respondemos-lhe que, sendo ele o autor, a história seria dele e, por isso, ele é quem escolheria o final para seu conto.

Ele saiu pensativo e voltou ao final da aula com a produção pronta. De imediato, fomos direto ao final do texto, pois tínhamos curiosidade de saber como ele havia encaminhado a narrativa para o desfecho pretendido. Para nossa decepção, percebermos que, ao escrever o final, ele criou um desfecho pouco diferente do conto tradicional. Questionamos

⁷ Inicial do nome do aluno.

⁸ Personagem do filme *Mulan*, comandante do exército chinês.

o que o fez desistir do final que havia mencionado e ele não soube nos responder. Entregou a narrativa da forma como estava, mas disse que faria outra posteriormente.

É preciso esclarecer que D é constantemente vítima de *bullying* em sala de aula, devido ao fato de preferir, principalmente, a companhia das meninas à dos meninos durante o intervalo. Além disso, comporta-se de forma gentil e educada, características atribuídas quase que exclusivamente às mulheres. Diante disso, compreendemos que para ele, com apenas onze anos de idade, é ainda muito difícil romper com esse estereótipo de “macho” imposto aos meninos. O medo do julgamento por parte do outro tem grande influência na sua vida e é uma realidade com a qual ele convive diariamente.

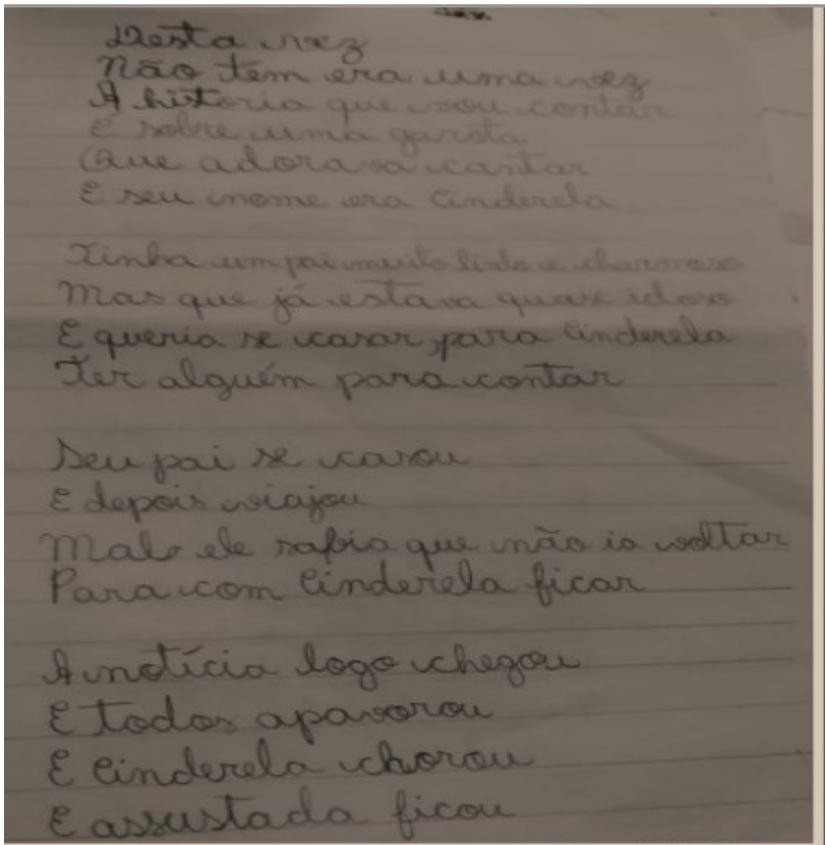
Diante desse contexto, podemos verificar que romper com o socialmente instituído como certo não é tarefa fácil para ninguém, ainda mais para uma criança que está descobrindo o mundo e, juntamente com isso, enfrentado o peso do julgamento alheio.

Mas não desanimamos com o fato, que só reforçou, em nós, a certeza de que estávamos fazendo o certo, contribuindo, ainda que de forma incipiente, para que pessoas como D tenham direito à voz na literatura, que acreditem em si e que descubram a sua potencialidade para criar suas próprias histórias, mundos e realidades em que possam se enxergar e se ver nelas representados. A “literatura como um espelho” em que possam mirar-se e enxergar seu próprio reflexo. Mas não um simples espelho, que reflete uma realidade concreta, limitada e “visível”, mas, sim, o espelho mágico de quando criança, que nos transportava para um mundo mágico e cheio de possibilidades, onde podíamos ser o que ou quem quiséssemos.

Iniciada a produção, constatamos que seria a etapa que mais ofereceria obstáculos à execução. O maior desafio para os alunos foi colocar em palavras escritas o que tinham facilidade de expressar oralmente. Pudemos observar que os alunos, antes participativos e que se ofereciam para ler, agora estavam parados diante do papel em branco. Possivelmente, a faixa etária da turma e a falta de práticas voltadas para produção escrita, sejam justificativas para essa dificuldade.

Abaixo seguem alguns exemplos de produções textuais (cordel) escritas pelos alunos:

Figura 14 – Produção de I. L. (1ª página)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

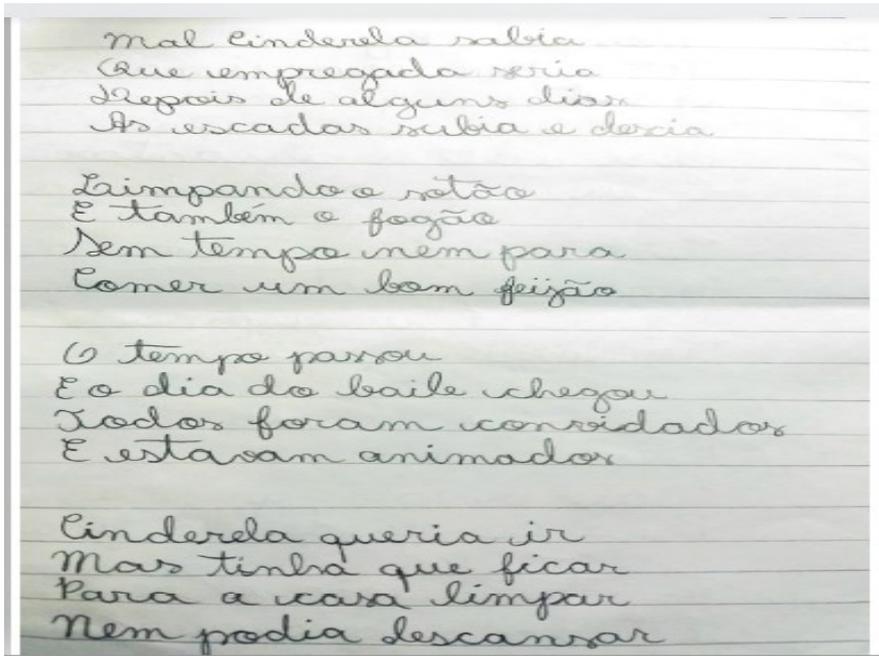
Desta vez
 Não tem era uma vez
 A história que vou contar
 É sobre uma garota
 Que adorava cantar
 E seu nome era cinderela

Tinha um pai muito lindo e charmoso
 Mas que estava quase idoso
 E queria se casar,
 Para cinderela ter alguém
 Para contar

Seu pai se casou
 E depois viajou
 Mal ele sabia que não ia voltar
 Para com Cinderela ficar

A notícia logo chegou
 E todos apavorou
 E cinderela chorou
 E assustada ficou

Figura 15 – Produção de I. L. (2ª página)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

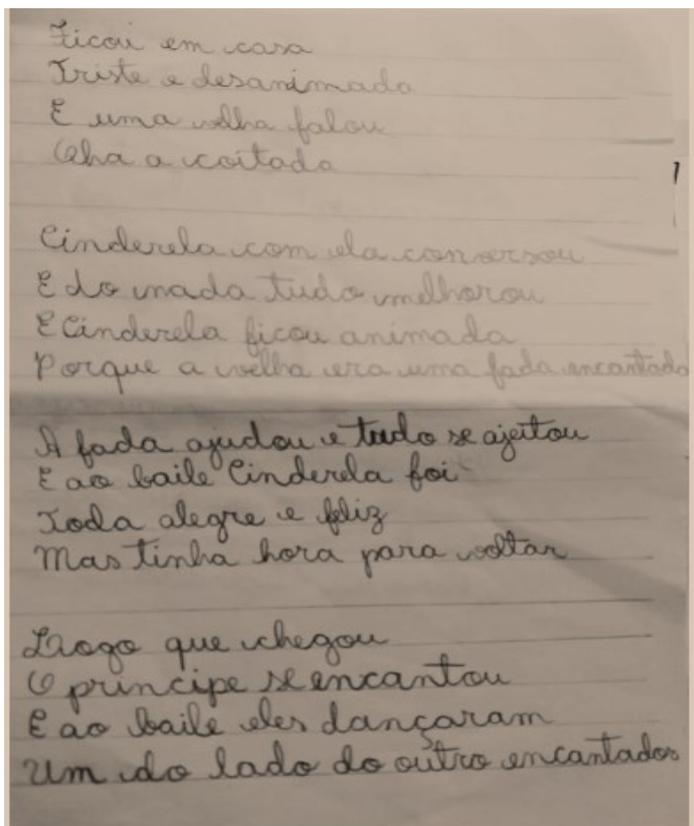
Mal cinderela sabia
 Que empregada seria
 Depois de alguns dias
 As escadas subia e descia

Limpando o sótão
 E também o fogão
 Sem tempo nem para
 Comer um bom feijão

O tempo passou
 E o dia do baile chegou
 Todos foram convidados
 E estavam animados

Cinderela queria ir
 Mas tinha que ficar
 Para a casa limpar
 Nem podia descansar

Figura 16 – Produção I. L. (3ª página)



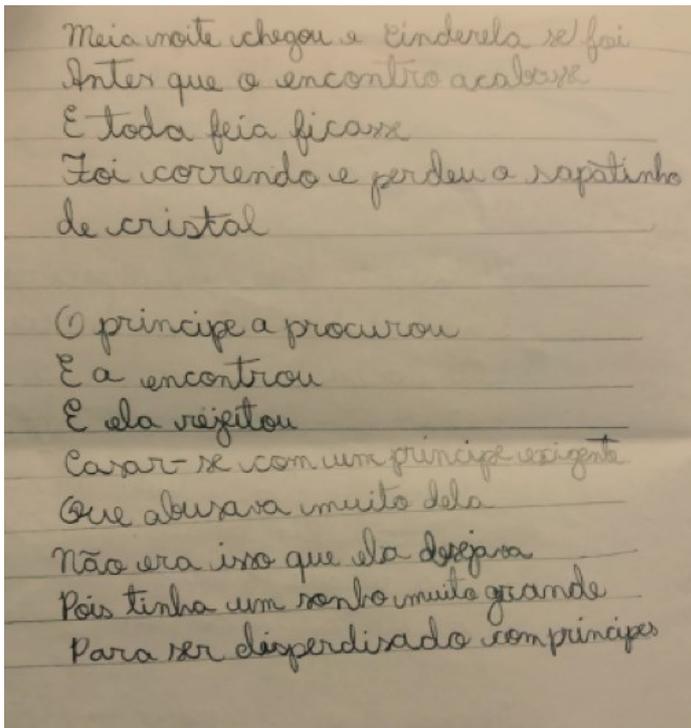
Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Ficou em casa
Triste e desanimada
E uma velha falou
Olha a coitada

Cinderela com ela conversou
E do nada tudo melhorou
E cinderela ficou animada
Porque a velha era uma fada encantada

A fada ajudou e tudo se ajeitou
E ao baile cinderela foi
Toda alegre e feliz
Mas tinha hora para voltar

Logo que chegou
O príncipe se encantou
E ao baile eles dançaram
Um do lado do outro encantados

Figura 17– Produção de I. L. (4ª página)

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

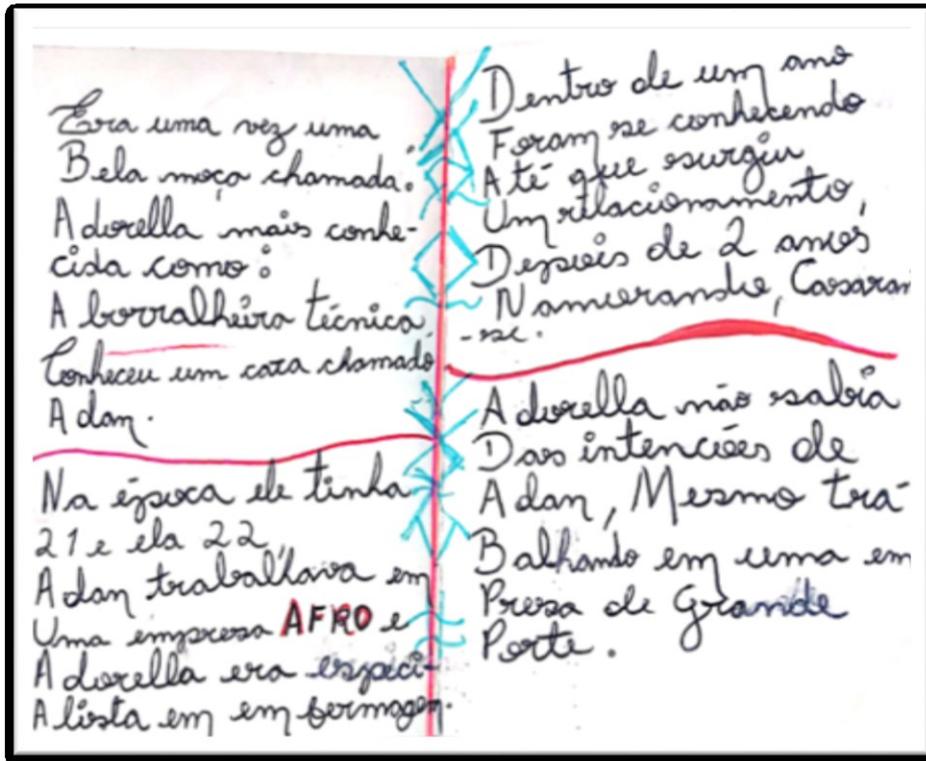
Meia noite chegou e Cinderela se foi
 Antes que o encanto acabasse
 E toda feia ficasse
 Foi correndo e perdeu o sapatinho de cristal

O príncipe procurou
 E a encontrou
 E ela rejeitou
 Casar-se com um príncipe exigente
 Que Abusava muito dela
 Não era isso que ela desejava
 Pois tinha um sonho muito grande
 Para ser “desperdisado” com Príncipes.

Nessa primeira produção textual podemos observar que a aluna conseguiu escrever a narrativa abordando a temática discutida durante as aulas, conforme este trecho: “Pois tinha um sonho muito grande para ser desperdisado (desperdiçado) com príncipes”. No início da narrativa (“Destá vez não tem / era uma vez”), há uma intertextualidade com o conto *Cinderela* tradicional, mas nos aponta indícios de que a aluna pretende subverter o enredo desse conto. Na história escrita pela aluna, a princesa rejeita o príncipe, rompendo com o final: “casaram-se e viveram felizes para sempre”.

Outra constatação é que, embora a aluna não tenha conseguido trabalhar com sextilhas, houve uma preocupação com as rimas como podemos observar nos pares de rimas: “ficar-limpar/encontrou-rejeitou”.

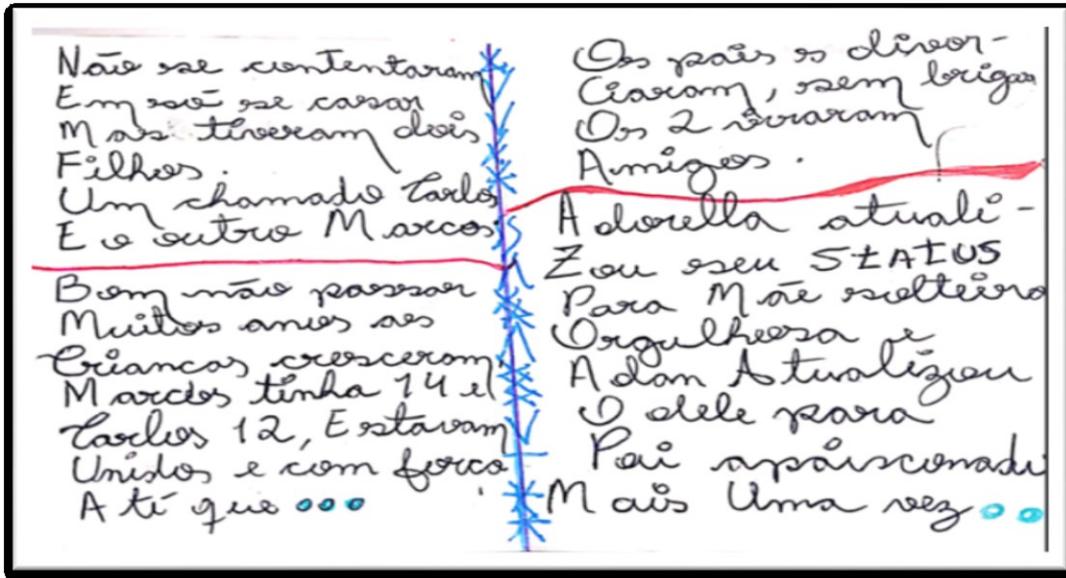
Figura 18 – Produção de L. P. B. (1ª página)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Era uma vez uma
 bela moça chamada Adorella
 “mais” conhecida como:
 A borralheira técnica
 Na época ele tinha 21
 E ela 22
 Conheceu um cara chamado
 Adam trabalhava em
 Uma empresa “AFRO” e
 Adorella era especialista em “emfermagem”
 Dentro de um ano
 Foram se conhecendo
 Até que surgiu
 Um relacionamento
 Depois de dois anos
 Namorando, casaram-se.
 Adorella não sabia das intenções de
 Adam, “Mesmo” trabalhando em uma
 Empresa de grande porte

Figura 19 – Produção de L. P. B. (2ª página)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

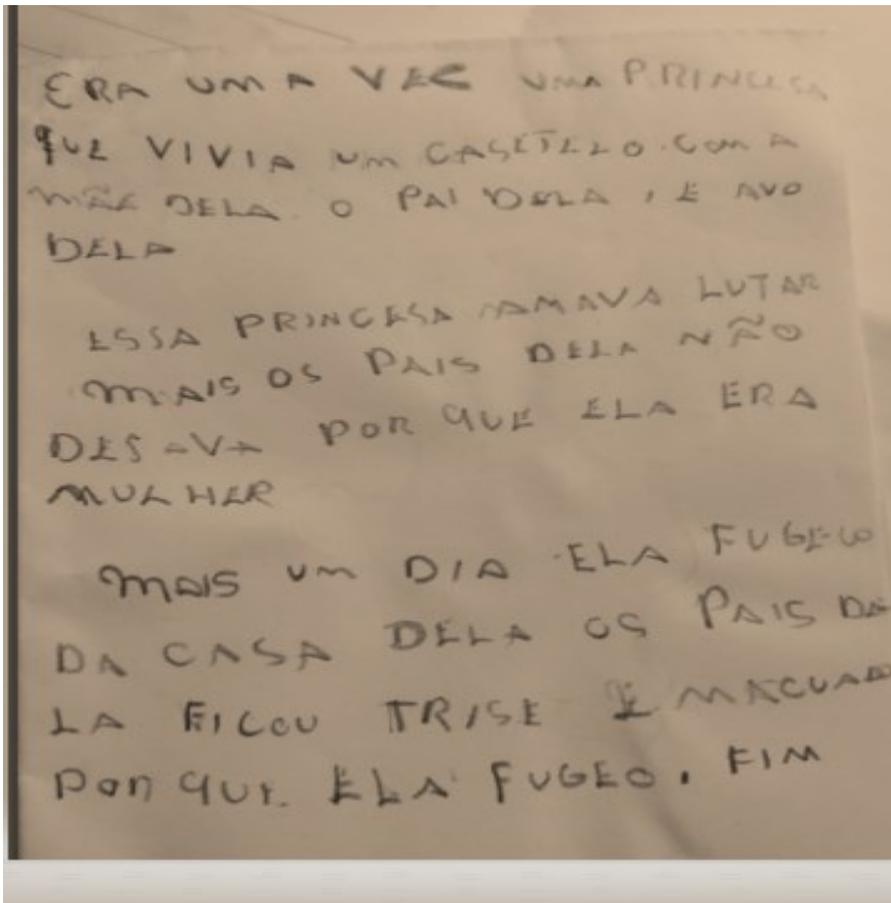
Não se contentaram
 Em só se casar
 Mas tiveram dois filhos
 Um chamado Carlos
 E o outro chamado Marcos

Bom não passou
 Muitos anos as
 Crianças cresceram
 Marcos tinha 14 anos e
 Carlos tinha 12, estavam
 Unidos e com força
 Até que...
 Os pais se divorciaram, sem briga

Adorella atualizou seu STATUS
 Para mãe solteira e orgulhosa e
 Adam para pai apaixonado
 Mais uma vez...

Nessa segunda produção textual, percebemos que a aluna, apesar de não ter conseguido trabalhar a narrativa inserindo os elementos constitutivos do cordel, faz uma ruptura em relação ao desfecho dos contos de fadas tradicionais: “casar e viver feliz para sempre”. Em seu texto, o final é feliz, pois, embora separados, “Adorella” e “Adam” continuaram amigos: “Adorella atualizou seu STATUS para mãe solteira orgulhosa”, “Adam atualizou o dele para pai apaixonado mais uma vez...”.

Figura 20 – Produção de M. L.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Era uma vez uma princesa
 Que vivia no castelo
 Com a mãe dela, o pai dela, e “avo” dela
 Esta princesa amava lutar
 “Mais” os pais dela
 Não “desava” porque ela era mulher

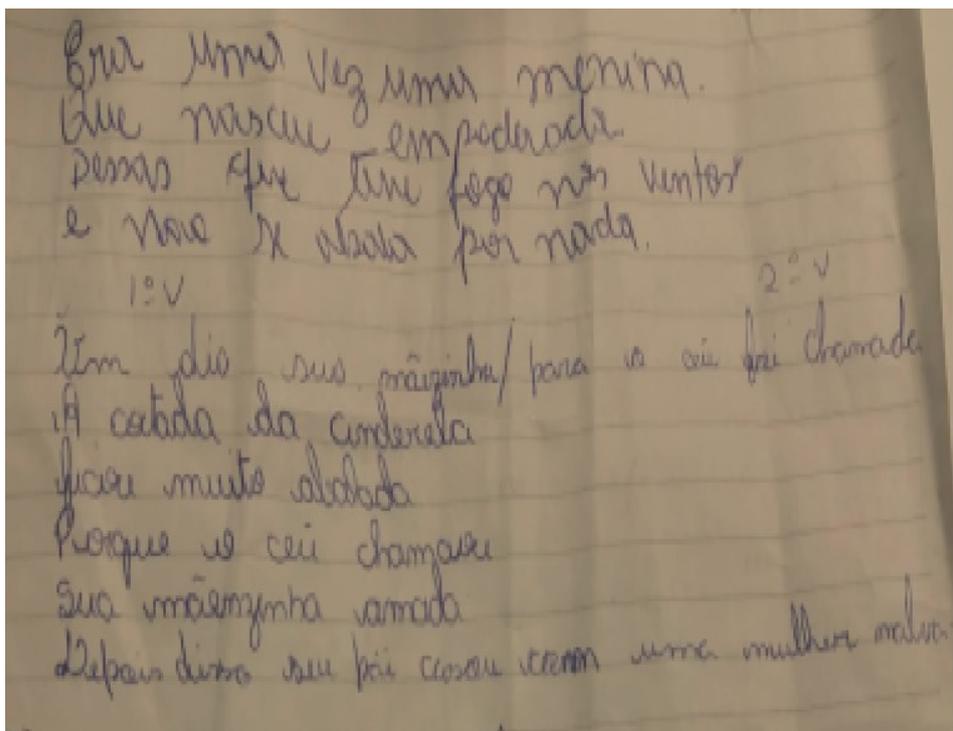
Mas um dia ela “fugeo”
 Da casa dela os pais dela
 Ficou “trise” e “macuado”
 Porque ela fugeo. FIM

Selecionamos a terceira produção textual, da aluna M. L., pois, na nossa concepção, foi o texto que menos atingiu os objetivos propostos na SB. Observamos que a aluna iniciou o texto com “Era uma vez”, expressão que introduz as narrativas dos contos de fadas. Na sua produção, percebemos a intertextualidade com o filme *Mulan*, visto que a princesa de sua narrativa também amava lutar, mas sua família não aceitava em virtude da personagem ser

mulher, claramente uma alusão à personagem do filme. No que tange ao desenrolar da narrativa, ela não conseguiu desenvolver. Outra observação é que, apesar da produção estar escrita em versos, não há uma preocupação com as rimas.

Abaixo apresentamos alguns trechos de uma das produções escritas coletivamente:

Figura 21 – Produção coletiva, G1 (1º trecho)

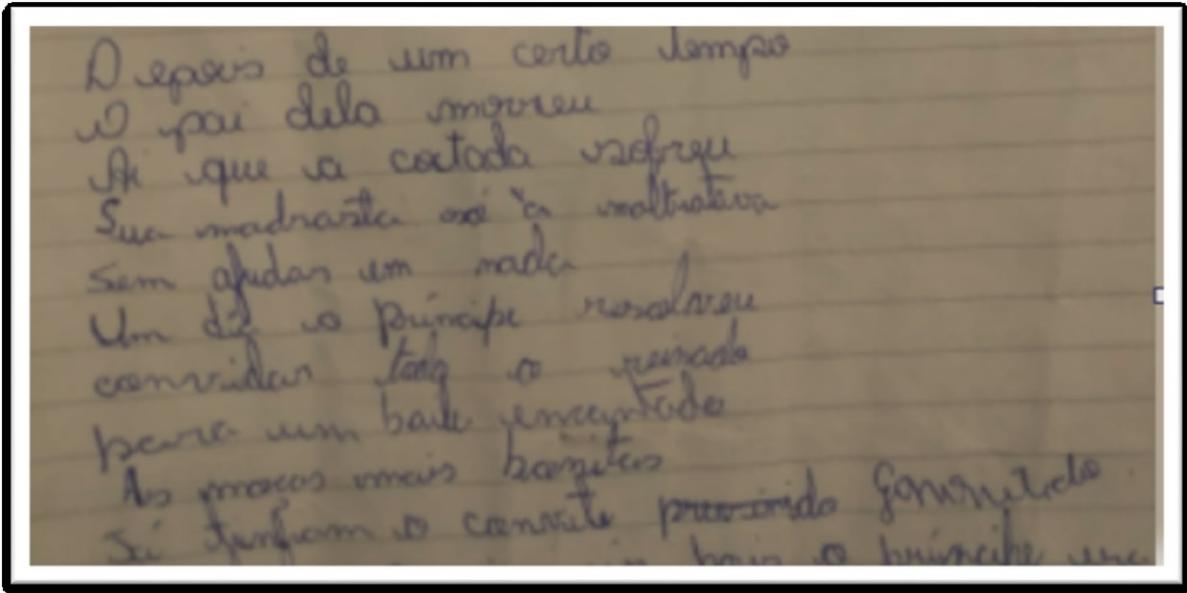


Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Era uma vez uma menina
 Que nasceu empoderada
 Dessas que tem fogo nas ventas
 E não se abala por nada

Um dia sua mãezinha/ para o céu foi chamada
 A coitada da cinderela
 Ficou muito abalada
 Porque o céu chamou
 Sua mãezinha amada
 Depois disso seu pai casou com uma mulher malvada

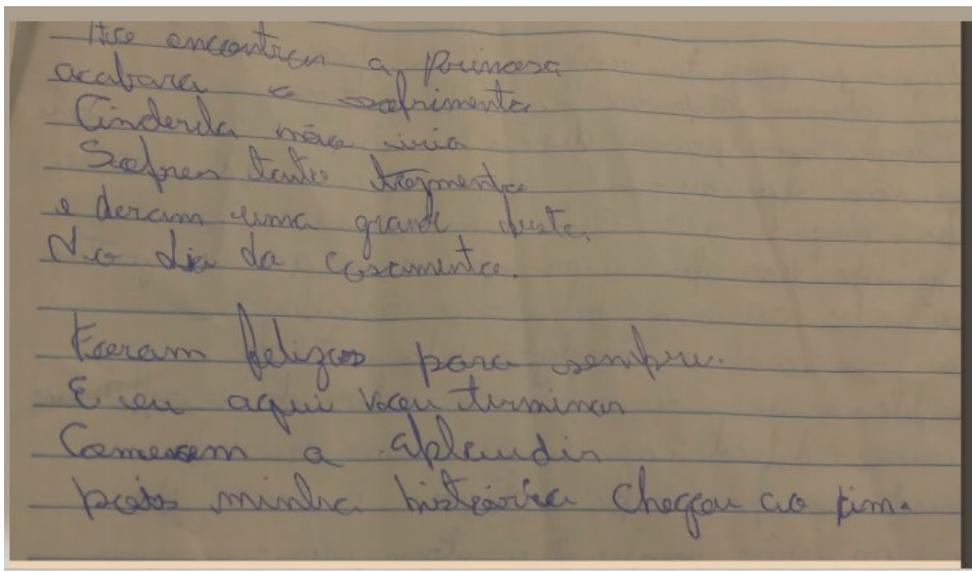
Figura 22 – Produção coletiva, G1 (2º trecho)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Depois de um certo tempo
 O pai dela morreu
 Ai que a coitada sofreu
 Sua madrasta só maltratava
 Sem ajudar em nada
 Um dia o príncipe resolveu
 Convidar todo o reinado
 Para um baile encantado
 As moças mais bonitas
 Já tinham o convite garantido

Figura 23– Produção coletiva, G1 (3º trecho)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

No encontro a princesa
 Acabara o sofrimento
 Cinderela não iria
 Sofrer tanto tormento
 E deram uma grande festa no dia do casamento
 Foram felizes para sempre
 E eu aqui vou terminar
 Comecem a aplaudir
 Pois minha história chegou ao fim.

Selecionamos três excertos de uma das produções coletivas, para apresentar alguns aspectos do trabalho em grupo. Importa saber que o grupo era constituído por seis integrantes, quatro meninas e dois meninos. Os primeiros versos foram pensados e escritos seguindo um revezamento entre todos os integrantes do grupo. Porém, na metade da produção, um dos meninos assumiu a responsabilidade de escrever e os outros passaram a contribuir com algumas sugestões de palavra para rimar e ele, assumindo a posição de líder, decidia se acatava ou recusava quando, na sua avaliação, a sugestão não cabia na produção.

Constatamos que, durante o trabalho coletivo, havia uma preocupação dos grupos com a rima. Pudemos observar que o caderno passava entre os participantes na tentativa de encontrarem a palavra certa que daria ritmo ao texto. Como exemplo disso, temos a substituição da palavra “prevenido” por “garantido”. As estrofes já escritas eram lidas em voz alta para “inspirar” e “dar uma ideia” aos demais integrantes do grupo, conforme explicaram.

Destacamos que há na produção coletiva apresentada uma preocupação em relação aos elementos constitutivos do cordel. Os alunos, durante o processo de escrita, buscaram dar ritmo à narrativa, preocupando-se com a sonoridade.

Examinando os versos finais da produção: “E eu aqui vou terminar/ comecem a aplaudir/ pois a minha história chegou ao fim”, notamos que há intertextualidade com o gênero cordel cujas narrativas originalmente foram criadas para serem cantadas/declamadas em feiras, seus autores costumam iniciá-las e/ou finalizá-las dirigindo-se ao público. Podemos confirmar essa constatação com os excertos dos cordéis *A escrava do dinheiro* e *O inferno, o purgatório e paraíso*, de Patativa do Assaré, e, também, *As Andorinhas de Fé ou os Ladrões do pé da Serra*, do cordelista José Francisco Borges, que apresentamos a seguir respectivamente:

Boa noite homem e menino
 E muié deste lugá!
 Quero que me dê licença
 Para uma história conta.
 (ASSARÉ, 1992, p.47).

Já mostrei, meu leitor, com realeza,
 Pobres, médios e ricos potentados,
 (ASSARÉ, 1992, p. 43).

O leitor que entender
 Resta um deste comprar,
 (BORGES, 2004, p. 8).

Ainda sobre essa produção, notamos que ela revela uma preocupação em recontar o conto *Cinderela* por meio de cordel, visto que conserva a imaginação e o lúdico: o texto inicia-se com a expressão “Era uma vez” e é finalizado com a expressão “Foram felizes para sempre”, mas não se propõe a alterar o enredo do conto tradicional, conforme propusemos para a turma. Observamos que a cinderela, da mesma forma que no conto tradicional, vai ao baile, perde o sapatinho; o príncipe sai a sua procura e quando a encontra, casam-se e vivem felizes para sempre.

Avaliando a tarefa que requeria produção escrita, podemos concluir que, diferentemente das atividades programadas para a leitura, as produções escritas romperam com nossas expectativas, pois acreditávamos que, ao se trabalhar as características constitutivas dos gêneros conto de fadas e do cordel, juntamente com as práticas de leituras, essas atividades já nos forneceria elementos suficientes para obtermos bons textos escritos, especificamente, livretos de cordéis com os contos de fadas revisionados e contendo uma reflexão sobre a temática feminina, discutida durante as aulas.

Vale ressaltar que alguns alunos compreenderam e cumpriram a proposta, pois percebemos em algumas produções aspectos trabalhados durante as aulas e oficinas. Porém, na prática, em relação à escrita, a nossa proposta não teve o desfecho que almejávamos. Possivelmente, a faixa etária da turma exija um trabalho que dedique mais momentos voltados para produção escrita, visto que a formação literária não acontece de um dia para outro, posto que, segundo Junqueira,

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que já estão escritas. É mais para promover o leitor à decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. (JUNQUEIRA, 2012, p. 91).

Em relação à escrita, Antunes nos alerta que:

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes. (ANTUNES, 2003, p. 56).

Seguindo essa lógica, acrescentamos que a relação do sujeito com a escrita é, semelhante à leitura, um processo progressivo e sem prazo para ser finalizado, uma vez que se inicia quando a criança é inserida no mundo letrado, às vezes antes mesmo do ingresso na escola e estende-se para toda a vida.

Quanto à dimensão literária da escrita, sabemos que nem todo indivíduo será ou pretende ser um escritor. Dessa forma, importa-nos saber que, mesmo diante das dificuldades, alcançamos grandes resultados, pois, entre os objetivos propostos, queríamos inserir o aluno no mundo lúdico e imaginoso dos contos de fadas e dos cordéis sem desviar-lhes o olhar da realidade concreta. Mais que contemplar o belo, a literatura nos fornece meios de perceber as armadilhas que nos aprisionam em nossas relações cotidianas. Portanto, os textos literários, conforme acreditamos, também nos ajudam a redirecionar e a transformar a forma de percebermos e de estarmos no mundo. Essa perspectiva, cremos, de alguma forma foi alcançada neste trabalho, em função das produções escritas aqui apresentadas.

Por fim, finalizamos a proposta com a realização de um sarau literário, momento em que os alunos puderam expor suas produções, disponibilizarem os textos escritos pendurando-os em barbantes e, também, os declamando para a plateia, que era constituída por todas as turmas de sextos anos da escola.

Essa etapa nos foi muito gratificante porque pudemos contar com a participação de outros professores de língua portuguesa da escola, os quais também estavam trabalhando com o gênero cordel em suas turmas. Eles contribuíram não só com a organização do sarau como também com a exposição de conteúdo resultante de suas aulas.

É importante pontuar que o momento de exposição ao público representou um grande desafio para os alunos, pois, ao mesmo tempo em que se mostraram ansiosos com a realização do evento, também se diziam preocupados com a possibilidade de errar ou de não agradar a plateia, medo esse compreensível diante do fato de que iriam expor suas produções ao julgamento do outro. Apesar disso, ao final das apresentações, ficaram evidentes os sentimentos de alegria e de orgulho de si mesmos transparecendo no rosto de cada um deles. Consideramos que o sarau proporcionou aos alunos, participantes da pesquisa, foi um momento singular, visto que puderam se perceber, não só como capazes de escrever, mas,

sobretudo, de serem ouvidos. Acreditamos que foi também um momento para exercitarem o direito à voz naquele espaço e na vida ou, no mínimo, apropriarem-se do seu direito de poder dizer.

Todo esse resultado vem ao encontro da nossa concepção de literatura como sendo um importante meio de construção da emancipação do sujeito, dentre tantos outros benefícios. Além disso, foi um ensejo para consolidar aquilo que tentávamos lhes explicar por meio de palavras: não há apenas uma visão de mundo, o mesmo texto pode ser lido e reescrito de diferentes maneiras, a exemplo disso, estão suas produções que diferem uma da outra, ainda que se proponham a uma releitura do mesmo conto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta de trabalho visava ao letramento literário, que significa, entre outras coisas, desenvolver a capacidade de leitura, compreensão e escrita de textos literários. Para tanto, seguimos as etapas da Sequência Básica proposta por Cosson (2006). Nesse processo, demos uma atenção especial às práticas de leitura, tendo em vista que a leitura literária, segundo esse autor, “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2006, p. 30). Nessa lógica, pensamos em oferecer aos discentes práticas de leitura que lhe fossem significativas e, assim, tentar desenvolver neles um gosto por ler e um querer estar próximos aos livros de forma a extrapolar o contexto da sala de aula.

Com esse intuito, nos surgiu a ideia de trabalhar com contos de fadas e cordéis, perpassando pela temática da construção do estereótipo feminino reproduzido em algumas narrativas dos referidos gêneros, como, por exemplo, *Cinderela* e *A Bela Adormecida*, tanto nas versões tradicionais dos contos maravilhosos, quanto nas versões para o cordel. Para o nosso trabalho, optamos por *Cinderela ou O sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, e *A Bela Adormecida*, dos Irmãos Grimm, buscando ressaltar a importância desses autores para a disseminação e popularização dos contos maravilhosos. Quanto às narrativas em cordel, trabalhamos os títulos *Corderela*, *cordel da Cinderela*, da cordelista Rúbia do Espírito Santos, e *A bela Adormecida*, da cordelista Patrícia Oliveira.

Essas narrativas foram escolhidas porque tínhamos como finalidade, além de trabalhar os aspectos estéticos do gênero cordel, tais como rimas, sextilhas, versos, a dimensão lúdica e a fantasia, dentre outros, chamar a atenção dos alunos para como se deu a construção da imagem da mulher e como essa mesma imagem vem sendo reproduzida ao longo do tempo. Com esse propósito, promovemos uma discussão em sala de aula de releituras atuais dos contos de fadas, *Corderela* e *A bela adormecida* em cordel, em razão de não termos percebido nessas narrativas um esforço para romper com essa construção de imagem feminina que mantém a mulher enclausurada em padrões machistas e preconceituosos, visto que as narrativas lidas apresentam a personagem feminina submissa e dependente da figura masculina para solucionar seus problemas.

Ressaltamos que a produção escrita do texto literário, com menor ênfase frente à leitura literária, também era meta deste trabalho. Reconhecemos que enfrentamos grandes desafios, mas alguns fatos foram relevantes para nos fazer perceber que estávamos na trajetória certa, ainda que precisássemos fazer pequenos desvios.

Conforme constatamos, é possível atestar que houve uma significativa evolução tanto na leitura como na escrita de textos literários. Essas atividades passaram a ser feitas com maior interesse e motivação durante e mesmo depois do projeto. Embora o produto final, livretos de cordel, não correspondesse a nossa expectativa inicial, tanto em relação à aparência estética quanto à forma de abordagem do tema, ainda assim acreditamos ser condizente com a faixa etária da turma e com o contexto em que se deu a produção: turma de sexto ano pouco familiarizada com o gênero cordel e com escassez de práticas de produção escrita sistematizada.

Por fim, ainda que possa ter ocorrido alguma quebra de expectativa, especificamente em relação à escrita autoral, concluímos que, no desenrolar desta proposta de trabalho, obtivemos muitos resultados positivos. Essa constatação leva em conta, principalmente, o envolvimento dos alunos nas aulas destinadas à leitura literária. Dessa forma, após esses doze encontros, podemos concluir que tivemos uma proposta de trabalho exitosa. Para além disso, saber que criamos, durante as aulas, um espaço para discussão e reflexão sobre a construção social da imagem feminina, já justificaria, para nós, a razão de ser deste trabalho.

Ao concluirmos todas as atividades da proposta, nos ficou a confirmação de que vale a pena tentarmos buscar novos caminhos e descobrir novas estratégias para oferecer aos nossos alunos alternativas que tenham significado para suas vidas e que vão além das rotineiras atividades de sala de aula. Embora esse tipo de trabalho nos exija um pouco mais de esforços, gratifica-nos saber que, de alguma forma, acenamos para novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA da Casa do Cantador em Ceilândia. *In: canal Tatuzinho por aí*. Ceilândia, 2019, 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=27gjfS8bhEY>. Acesso em: 20 abr. 2019.

A PELEJA do cordel. *In: publicado por thiagointers*. [S. l.], [20--], 1 vídeo (12 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IdUTupzx6Bw>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ALVES, J.; PINHEIRO, H.; SOUZA, R. J.; GARCIA, Y. M. R. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. *In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, Mercado das Letras, 2011.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, J. A. D. **Literatura de cordel: Seu Lunga o campeão do mau humor e outras histórias divertidas**. São Paulo: Clio, 2012.

ASSARÉ, P. **Cante lá que eu canto cá**. 8. ed. Petrópolis/Crato: Vozes/ Fundação Pe. Ibiapina e Instituto Cultural do Cariri, 1992.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

BRAGATO, P. F. Da essencialidade da literatura. *In: Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.

BULAMARQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, Mercado das Letras, 2011.

CALÓ, A. Primórdios da literatura de escrita feminina no Brasil. *In: OBVIUS*. [S. l.], [20--]. Disponível em: http://obviousmag.org/coisas_de_dri/2016/primordios-da-literatura-de-escrita-feminina-no-brasil.html. Acesso em: 20 mar.2019.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASA do Cantador. *In: Wikipédia: a enciclopédia livre*. [S. l.; s. n], [20--]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Casa_do_Cantador. Acesso em: 20 nov. 2018.

CARVALHO, G. João Pedro do Juazeiro e o mundo. *In: Revista Cariri*. 2019 Disponível em: <https://caririrevista.com.br/joao-pedro-do-juazeiro-e-do-mundo/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CASA do cantador – Minha Brasília sobre asas e eixos. *In: canal minhabsb*. Brasília, 2019, 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h7lr-He17uk>. Acesso em: 20 abr. 2019.

COENGA, R. Margeando o conceito de letramento literário. *In: COENGA, R. Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini&Caniato Editorial, 2010.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORDELTECA é o novo espaço de leitura na casa do cantador. *In: canal TV Brasília*. [S. l.], [20--], 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FaoABDH8SNg>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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

DAHL, R. **Historinhas em versos perversos**. São Paulo: Moderna, 2007.

DELCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte: Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HAFON, D. G. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

KOLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

JUAZEIRO, J. P. **Mané Mole**. Juazeiro, [s. n.], 2003. Folheto de cordel.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, D. A mulher é um devir histórico: rastros de Beauvoir no Brasil. *In: Forum*. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/a-mulher-e-um-devir-historico-rastros-de-beauvoir-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LUIZ, F. T.; FERRO, M. C. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. *In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, Mercado das Letras, 2011.

MACHADO, M. **História meio ao contrário**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1986, versão em pdf. Disponível em: http://www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/Ana_Maria_Machado_-_Historia_Meio_ao_Contrario.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

MACHADO, M. Z. V. **Escolhas literárias em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

MARIA, L. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, M. C. **(Re)Escrituras**: gênero e o revisionismo contemporâneo dos contos de fadas. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MENDES, N. M. Intertextualidade: noções básicas, *In*: PAULINO, G.; WALTY, I. (orgs.). **Teoria da Literatura na escola**. Belo Horizonte: [s. n.], 1992.

MEYER, M. **Autores de Cordel**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

NICOLELIS, G. L. **Não Pise nos meus Sonhos...**: uma interpretação dos contos de fadas do ponto de vista da mulher. Rio de Janeiro: Record, 1995.

DICIONÁRIO Infopédia da língua portuguesa. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

OLIVEIRA, P. S. **Cordel das Princesas**. Feira de Santana.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários *In*: GAMA-KHALIL, M. M.; ANDRADE, P. F. (orgs.). **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez**. Uberlândia: GPEA; CAPES, 2013.

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades**: teoria e prática. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERRAULT, C. **Contos e Fábulas**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

PERRAULT; GRIMM; ANDERSEN *et al.* **Contos de fadas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PERROTTI, E. A expansão do discurso utilitário: literatura para crianças e jovens no Brasil. *In*: **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo. Ícone, 1986.

PETIT, M. As duas vertentes da literatura. *In: Os jovens e a literatura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34. ed. 2008.

QUEIRÓS, B. C. Ler é deixar o coração no varal. *In: ABREU, J. (org.). Sobre ler e escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, R. E. **Corderela**: o cordel da Cinderela. Vitória. [s. n.], [20--?]. Folheto de cordel.

SARTRE, J-P. **O que é a literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, J. M. F. Romance do pavão misterioso. *In: Wagner Lemos: o seu site de literatura*. [S. 1.], [20--]. Disponível em: <http://www.wagnerleamos.com.br/romancedopavaomisteriosotextointegral.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SOUZA, A. L. **Contos de fada**: Grimm e a literatura oral no Brasil. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

VERÍSSIMO, L. F. Conto de Fadas para mulheres modernas. *In: Armazém do texto*. [S. 1.], 2017. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-conto-de-fadas-para-mulheres.html>. Acesso em: 21 nov. 2018.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo (a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele (a) participe da pesquisa intitulada “**Releitura dos contos de fadas por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Marisa Martins Gama-Khalil e Ângela Márcia Fernandes Pereira**, vinculadas a Universidade Federal de Uberlândia – UFU Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Instituto de Letras e Linguística – ILEEL. Nesta pesquisa, temos como objetivo a formação literária do aluno, a partir de estratégias de leitura e produção de textos que visam o seu envolvimento nas aulas de língua portuguesa destinadas ao estudo do texto literário.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Ângela Márcia Fernandes Pereira durante a reunião anual de pais, que acontece na escola, local da pesquisa, no início do ano letivo. Após explicar para os responsáveis como será o procedimento para a participação de cada aluno convocado a fazer parte da pesquisa, a pesquisadora seguirá, disponibilizando um tempo para o indivíduo decidir se concordará com a participação, com base no item IV da Resol. CNS 466/12. Na participação do (a) menor sob sua responsabilidade, ele (a) o participante da pesquisa e será submetido às oficinas de leitura e escrita, debates, rodas de conversa, visita à Casa do cantador, além de estudos sobre o gênero Cordel e Contos de fada. Em nenhum momento, nem o (a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda. Assim a identidade dele (a) e a sua serão preservadas. as pesquisadoras se comprometem a guardar com sigilo absoluto a identidade dos participantes. Ressaltamos ainda, que para evitarmos a identificação, atribuiremos a cada aluno um código numérico e que apenas as pesquisadoras terão conhecimento do nome do aluno que corresponderá a cada código numérico.

Nem ele (a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Há o risco de o participante de pesquisa ser identificado. Entretanto, para não contrariar a Resolução 466/12, as pesquisadoras se comprometem a guardar com sigilo absoluto a identidade dos participantes, sendo que os mesmos não serão identificados na pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, os benefícios da pesquisa serão no intuito de contribuir para uma discussão mais frequente no ambiente escolar.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o (a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao (à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do (a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

O (A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele (a)

também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ângela Márcia Fernandes Pereira- Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100, telefone: (34) 32296140 e com Marisa Martins Gama-Khalil- Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100, telefone: (34) 32296140. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica–Uberlândia/MG, 38408-100, telefone: (34)3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Gama-DF, de20.....

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável pelo(a) menor _____
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo (a) participante da pesquisa

APÊNDICE B – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE

12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada, “Releitura dos contos de fadas por meio dos cordéis na perspectiva do letramento literário”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Dra. Marisa Martins Gama-Khalil e Professora Ângela Márcia Fernandes Pereira, e está vinculada a Universidade Federal de Uberlândia – UFU Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Instituto de Letras e Linguística – ILEEL.

Nesta Pesquisa, temos como objetivo a formação literária do aluno a partir de estratégias de leitura e produção de textos que visam o seu envolvimento nas aulas de língua portuguesa destinadas ao estudo do texto literário. O Termo de assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos será obtido pela pesquisadora Ângela Márcia Fernandes Pereira após a reunião anual de pais, que acontece na escola, local da pesquisa, no início do ano letivo. Será entregue em reunião específica para este fim, na escola, no início do ano letivo. Após explicar para os participantes como será a pesquisa, a pesquisadora seguirá, disponibilizando um tempo para o indivíduo decidir se concordará com a participação, com base no item IV da Resol. CNS 466/12. Na sua participação, você será submetido à oficinas de leitura e escrita, debates, rodas de conversa, visita à Casa do cantador, além estudos sobre o gênero Cordel e Contos de fadas. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Há o risco de o participante da pesquisa ser identificado. Entretanto, para não contrariar a Resolução 466/12, as pesquisadoras se comprometem a guardar com sigilo absoluto a identidade dos participantes, sendo que os mesmos não serão identificados na pesquisa. Ressaltamos ainda, que para evitarmos a identificação, atribuiremos a cada aluno um código numérico e que apenas as pesquisadoras terão conhecimento do nome correspondente a cada código numérico. Conforme mencionado anteriormente, os benefícios da pesquisa serão no intuito de contribuir para uma discussão mais frequente no ambiente escolar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser. Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ângela Márcia Fernandes Pereira - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100, telefone: (34) 32296140 e com Marisa Martins Gama-Khalil - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100, telefone: (34) 32296140. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Gama-DF, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador (ES)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C – Proposta de intervenção

PLANO DE INTERVENÇÃO

Apresentação

A leitura em sala de aula é, sem sombra de dúvidas, fundamental para a formação de alunos competentes linguisticamente, ou seja, alunos com habilidades para participar de todas as práticas sociais que envolvam a palavra, seja oral ou escrita, pois é por meio do texto, principalmente o literário, que vivenciamos experiências diversas.

Dentre as várias funções que a escola exerce está a de formar sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento do letramento literário do aluno assume papel essencial para esse fim. Dessa forma, a escola é o espaço prioritário para atingir esse intento e o professor responsável por criar possibilidades para desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Para tanto, ela precisa oportunizar o contato dos alunos com textos que lhes sejam significativos ou, do contrário, as práticas de leitura permanecerão sendo atividades vazias e sem prazer, aquelas em que os alunos não se veem inseridos, e as realizarão apenas por obrigação. Quanto a isso, Cosson afirma:

Quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grandes dificuldades de apreciar a beleza de uma obra literária mais completa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas. Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. (COSSON, 2006, p. 29).

Sugerimos ao professor a Sequência Básica (SB) de Rildo Cosson, constituída de quatro etapas, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação, como norteadora desta proposta de trabalho, por acreditarmos que, ao descrever essas etapas, os estudos de Cosson auxiliam o professor na descoberta de estratégias mais eficientes para a promoção do letramento literário do aluno por meio de práticas que buscam ampliar as possibilidades de leitura motivadora do texto literário.

Proposta didática: *Releitura dos contos de fada por meio de cordéis na perspectiva do letramento literário*

Este trabalho tem como objetivo a aplicação de oficinas de produção, leitura e releitura de contos de fadas por meio de cordéis, visando ao letramento literário, com base na SB de Rildo Cosson (2014). Rildo Cosson defende que o letramento literário seja uma prática social, portanto, é responsabilidade da escola inserir o aluno nesse processo. Ainda para esse autor, a literatura deve ser escolarizada, visto que o texto literário no ambiente escolar busca “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2014, p.12).

Público-alvo: Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, com faixa etária entre 11 e 12 anos.

Cronograma: O desenvolvimento das atividades acontecerá durante três meses, em doze encontros, com duração de 90min cada, sendo uma vez por semana.

Objetivos:

- Resgatar e valorizar a cultura cordelista no cotidiano escolar com enfoque na cultura nordestina;
- Apresentar e resgataras narrativas dos contos de fadas;
- Desenvolver a oralização por meio de leitura dos folhetos e de contos de fadas;
- Possibilitar ao aluno a produção de cordéis e a ampliação de repertório com ênfase na escrita criativa autoral;
- Promover um trabalho intertextual entre a literatura de cordel e os contos de fadas;
- Incentivar um olhar crítico para o enredo dos contos de fadas, principalmente ao que tange à representação da mulher;
- Elaborar atividades para promover momentos que envolvam a leitura de contos de fadas e os folhetos de cordel, propondo uma nova metodologia com o propósito de despertar no aluno o gosto pela leitura literária.

Recursos didáticos:

- *Datashow*, quadro;
- Caderno, cartolina, revistas;
- Folha sulfite;

- Caixa de som;
- Aparelho de celular;
- Folhetos de cordel;
- Livros literários (contos de fadas).

Estratégias:

- Leituras;
- Debates;
- Roda de conversa;
- Exposição oral e escrita;
- Produção de livretos de cordéis;
- Mostra cultural no Sarau literário da escola.

Metodologia: Desenvolvemos a sequência básica em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme preconizada por Rildo Cosson (2006).

Primeira etapa: motivação

Com o objetivo de realizarmos o letramento literário com os alunos, partimos da motivação, primeira etapa da SB e uma das mais decisivas, por ser, segundo Cosson (2014), o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto “encontro leitor e obra sem silenciá-los”. Uma das maneiras usuais da construção da motivação é propor uma situação em que os alunos precisam responder a uma questão ou se posicionam diante de um tema, direta ou indiretamente relacionado ao texto literário a ser trabalhado em sala de aula (COSSON, 2014). A motivação pode ser realizada por meio da leitura, da oralidade e da escrita.

Para esta etapa, escolhemos a versão em versos do conto de fadas *Cinderela* de Roald Dahl, que faz parte do livro *Historinhas em versos perversos*, por acreditarmos ser essa obra adequada, tanto para despertar o interesse do aluno para a leitura literária como também para atender ao nosso objetivo de promover um trabalho interdisciplinar entre os gêneros cordel e contos de fadas. Além disso, ela possui alguns elementos característicos da literatura de cordel, como rimas, a narrativa em versos, além da magia e encantamento que caracterizam os contos de fadas.

Primeiro encontro: motivação

Após a leitura, o professor poderá propor aos alunos à dramatização do texto. Para tanto, poderá perguntar quem gostaria de participar da leitura dramatizada para distribuir os papéis. Para essa atividade, o ideal é que os alunos estejam dispostos em círculo, pois isso facilitará a discussão sobre o tema do texto.

A fim de despertar o interesse do aluno para os gêneros que serão trabalhados, contos de fadas e cordel, a aula será iniciada com a leitura da narrativa em versos do conto de fadas *Cinderela*, de Roald Dahl. Na sequência, o aluno será convidado a emitir opinião, oralmente, sobre a estrutura do texto e, também, sobre os elementos da narrativa que a aproxima dos contos de fadas tradicionais e dos folhetos de cordel. Vejamos o texto que será utilizado nesta aula:

Cinderela

Quem contou essa história, contou errado,
A coisa é mais feia do que foi contado.
A história errada, enganosa e falaz,
Foi falsificada muito tempo atrás,
Pra ficar mais leve, cheia de alegria
E agradar as crianças – que patifaria!

O começo até aqui dá para engolir.
Aquela parte em que, em vez de irem dormir,
As irmãs Feiosas, encarnação do mal,
Vão empetecadas ao Baile Real,
E deixam Cinderela, na maior aflição,
Trancada a sete chaves num sujo porão,
Onde os ratos feios, que há muito não comem,
Mordiscam seus pés pra matar a fome.
“Tirem-me daqui”!, começa a gritar.
A Fada Madrinha a ouve, pois estava lá,
E aparece à jovem, num grande clarão:
“Está tudo bem, me diz, sim ou não?”
“Tudo bem?”, diz a jovem, bastante ofendida,
“Não vê como estou, toda suja e fedida?!”
Ela esmurra a parede num gesto brutal
E grita: “Leve-me agora ao Palácio Real!
Hoje tem discoteca no grande salão.
Todo mundo está lá só eu que não!
Quero um vestido e carruagem elegante!
Brincos bem bonitos, broche de diamante!
Chinelos de prata (claro que é um par)

E uma meia-calça, para completar!
 Garanto a você: Produzida assim,
 O bonitão do Príncipe vai cair por mim! ”
 Diz a Fada: “Não vejo motivo pra desesperar”,
 E agita com força a varinha no ar,
 E na mesma hora – que fenomenal –
 Lá está Cinderela no Baile Real!
 As irmãs Feiosas ficam aborrecidas
 Vendo Cindy ali, tão feliz da vida,
 Dançando com o Príncipe e apertando-o tanto
 Que ele perde o fôlego, cheio de espanto.
 Soa a meia-noite. Ela grita “Ih!”
 Mais que depressa tenho de partir!”
 Grita o Príncipe “Oh, não! Ah!”
 E agarra-lhe o vestido, pra que ela não vá.
 Cinderela então grita: “Agora me larga!”
 E de cima abaixo o vestido se rasga.
 Além da calcinha, não lhe sobra nada,
 E até o sapatinho perde na escada
 Ao ver o calçado, o príncipe pirou.
 Pulou sobre ele e o agarrou,
 “A jovem em quem o sapato servir,
 Será minha noiva, escrevam aí.
 Vou de casa em casa, por toda a cidade,
 Até encontrar minha cara-metade!”
 E então, distraído – ora, veja” – ,
 Pôs o sapato sobre um barril de cerveja.
 Uma das Feiosas, muito espertinha,
 (A quem tinha a cara cheia de espinhas)
 Pegou o sapato – olha que malvada! –
 E, mais que depressa, tacou na privada.
 Então, calmamente, colocou no lugar
 Seu chinelo esquerdo – essa é de amargar!

Ah-há, estão vendo? A história se enrola
 E daqui por diante é só bola fora.
 Na manhã seguinte, logo bem cedinho,
 O Príncipe já está com o pé no caminho.
 Bate em toda porta, choupana ou castelo,
 Tentando encontrar em quem sirva o chinelo.
 O calçado é bem largo e muito comprido
 (Qualquer pé normal nele fica perdido.)
 E ainda por cima é fedorento
 (O pé que o calça deve ser grudento).
 Vem gente correndo de todo lugar
 Experimenta a sandália – quem disse que dá?
 Chega a vez das Feiosas – que animação!
 Uma experimenta – O Príncipe diz “Não!”
 Ela grita: “Sim! Cai como uma luva!
 Vais casar comigo com sol ou com chuva!”
 Ele empalidece, só falta cair.
 “ Pelo amor de Deus, me tirem daqui!”
 “ Oh, não!” diz a Feia, “ Você prometeu!
 Vai ter de casar, agora és só meu!”

“Cortem-lhe a cabeça!”, grita ele então.
 E a cabeça rola, na hora, no chão.
 Ele dá risada e faz pouco caso:
 “Sem cabeça assim ficas um arraso!”
 A segunda Feiosa vem e grita “Ula-lá
 Chegou minha vez de experimentar!”
 Ele puxa a espada: “Não quero enguiço,
 Em vez de chinelo, experimente isso”.
 E a cabeça dela também vai pro chão,
 Rola no soalho, faz um barulhão.

Nessa hora Cindy, que está na cozinha,
 Ouve a barulheira e vem depressinha,
 Espiar na porta pra ver o que há.
 “Que barulho é esse, podem me explicar?”
 “Cuide de sua vida”, diz o malvadão.
 Cindy quase morre, de tanta aflição.
 “Meu príncipe!”, ela pensa, já quase a chorar.
 “Ele corta cabeças, que pessoa má!”
 “Como é que eu iria casar com um sujeito
 Que mata sorrindo? Esse não tem jeito!”
 Ele ainda berra: “Quem é a megera?
 Cortem-lhe a cabeça, acabem com ela!”
 E naquela hora, em meio a um clarão,
 A Fada Madrinha vem de supetão,
 Sacode a varinha pra lá e pra cá
 E fala pra Cindy não se preocupar,
 “Formule um desejo, que eu vou atender.
 Peça o que pedir, faço pra você!”
 E Cindy responde: “Oh, querida Fada,
 Desta vez não quero ser tão apressada.

Príncipe já não quero, nem quero dinheiro,
 O que vi bastou, chega de pampeiro.
 O que eu quero agora é um homem decente,
 Mas sei como é difícil isso atualmente”.

No minuto seguinte, sem ter feito nada,
 Com um bom marido estava casada.
 Era um homem simples e tinha profissão,
 Vendia geleia pra ganhar o pão.
 Não podia haver casal mais contente.
 E juntos viveram, felizes pra sempre.
 (DAHL, 2007, p. 10-15).

Após a leitura do conto de fadas, ainda em círculo, o professor intermediará uma discussão sobre a narrativa. Nesse momento, será importante chamar a atenção dos alunos para a disposição das rimas e para a utilização da pontuação como sendo importantes recursos a que o autor recorreu, tanto para construção da narrativa quanto para uma melhor compreensão do enredo. O ideal é que, após uma primeira leitura feita pelos alunos, o

professor finalize com uma leitura expressiva e em voz alta, na qual acentue as rimas, as métricas e, também, a pontuação.

Na sequência, a turma será instigada a partilhar a opinião sobre o tema tratado no texto, com foco na personagem Cindy, suas atitudes e comportamentos no decorrer da narrativa. Em seguida, haverá a distribuição de diversos livretos de cordel para que o aluno os folheie e realize a leitura de alguns trechos com o intuito de principiar o contato com o gênero em questão, aproveitando a oportunidade para esclarecer que a narrativa dos cordéis, diferentemente da maioria dos poemas que costumamos ler, contam uma história com início, meio e fim. Portanto, a leitura fragmentada, em que se selecionam apenas algumas estrofes para a leitura, impossibilita a percepção do todo. Até porque “Não se formam leitores com fragmentos de textos, com leituras esporádicas, com a simples adição de mais uma atividade escolar” (MARIA, 2002, p. 67).

Aproveitando o momento, orientaremos os alunos para que, ao se depararem com palavras que lhes despertem a curiosidade em decorrência da sonoridade ou que se repetem nas diversas narrativas dos cordéis, principalmente aquelas que são representativas da cultura nordestina, as registrem e criem, no próprio caderno, um glossário a que poderão recorrer quando da produção do livreto. Esclareceremos a eles que tais registros não deverão ser feitos com a intenção de copiá-los em suas produções, mas para lhes auxiliar na percepção de que as narrativas de cordel têm como uma de suas características principais, apresentar uma linguagem própria, singular e criativa.

Segunda etapa: introdução

De acordo com a Sequência Básica de Cosson (2006), a introdução, segunda etapa da sequência, é o momento para a apresentação do autor da obra ou do gênero. Cosson sugere que para esse momento seja destinada apenas uma aula. Segundo Cosson, não se deve trabalhar uma biografia muito extensa, mas apenas traços relevantes sobre o autor. Concordamos com esse teórico no que se refere a não destinarmos muito tempo com a introdução das obras que serão trabalhadas, porque, certamente, o excesso de informações sobre o autor pouco contribuirá para tornar a leitura interessante e ainda corre-se o risco de o resultado obtido ser o oposto do esperado, nesse caso, o distanciamento do aluno de uma leitura espontânea e prazerosa da obra proposta. Nas palavras do autor,

Nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem utilizadas nas aulas de literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares,

visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente. (COSSON, 2006, p. 48).

Sendo assim, resolvemos dividir essa etapa em dois momentos, contudo tivemos o cuidado de propor atividades que acreditamos serem essenciais para envolver o aluno e despertar sua curiosidade para as próximas etapas da sequência. No primeiro momento, realizaremos uma exposição que contará com cordéis de temáticas variadas, com alguns contos de fadas e com cartazes confeccionados pelos próprios alunos com informações sobre os gêneros em questão. Para o segundo momento, planejamos uma oficina de cordel com a apresentação do conto de fadas *Pinóquio em cordel*. Consideramos esses dois momentos fundamentais para despertar a curiosidade do aluno para a leitura, próxima etapa da sequência.

Segundo encontro: primeiro momento da introdução

Para essa atividade, uma sugestão é que o professor utilize o laboratório de informática (caso a escola possua) para o desenvolvimento da tarefa. Nesse sentido, ele poderá acompanhar as possíveis dificuldades apresentadas pelos os alunos.

Organizando a exposição e a pesquisa: “Uma viagem pela literatura de cordel e dos contos de fadas”

Com intuito de familiarizar o aluno com os gêneros a serem estudados, será organizada pelos alunos da turma e pela professora, uma exposição no auditório da escola denominada: “Uma viagem pela literatura de Cordel e dos Contos de fadas”.

Promovendo a aproximação e desenvolvendo a afetividade dos alunos com o gênero cordel:

Com essa atividade, pretendemos promover a afetividade dos alunos com os gêneros que estarão estudando, além de prepará-los para uma exposição dos resultados da pesquisa sobre o cordel e os contos de fadas. Sendo assim, vamos propor aos alunos que conversem com familiares: pais, tios, avós, como também com membros da própria comunidade escolar na qual estão inseridos e que lhes solicitem falar de suas experiências com o gênero cordel. Após essa abordagem inicial, os alunos também consultarão sites, livros e revistas como fonte para a pesquisa sobre os gêneros cordel e conto de fadas.

Atividade de pesquisa

Esse momento será destinado à preparação da atividade de pesquisa. O intuito dessa tarefa é possibilitar que os alunos conheçam um pouco mais sobre os gêneros com os quais iremos trabalhar, pesquisando informações básicas e essenciais para a continuidade do trabalho tais como, autores, principais características das obras e alguns aspectos sobre a trajetória dos gêneros até os dias de hoje.

Para contribuir com a pesquisa, passaremos alguns *links* que mostrarão um pouco da literatura de cordel no contexto nacional e do Distrito Federal, trazendo também informações sobre a *Casa do Cantador*, localizada em Ceilândia, unidade administrativa do Distrito Federal. A Casa do Cantador, também conhecida como Palácio da Poesia, é uma edificação moderna criada pelo arquiteto Oscar Niemeyer para homenagear a comunidade nordestina que habita o Distrito Federal. Nesse local são realizadas manifestações culturais, a exemplo dos Festivais Nacionais de Cantadores Repentistas e Poetas Cordelistas que acontecem há mais de 22 anos no local (WORDPRESS, 2018).

Com esse material, pretendemos mostrar ao aluno a grande participação da literatura de cordel na construção da identidade cultural do distrito federal e que, dada sua importância, não tem como ser ignorada pela escola e ficar à margem das aulas de literatura.

Orientando a atividade de Pesquisa

- Será solicitada uma pesquisa extraclasse e em grupo sobre a história do cordel e dos contos de fadas;
- Os alunos confeccionarão cartazes com o resultado dessa pesquisa, contendo apenas as informações essenciais para serem afixados no espaço onde ocorrerá o evento;
- Realizaremos a aquisição, pela professora e pelos alunos, do maior número possível de exemplares de folhetos de cordéis e contos de fadas para compor a exposição.

Para auxiliar na pesquisa, o professor poderá passar no quadro os *links* das seguintes fontes de pesquisa:

- A história da casa do Cantador - Reportagem sobre a história da fundação e criação da casa do cantado; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=27gjfS8bhEY>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- Casa do Cantador: Minha Brasília sobre asas e eixos - narração em cordel da Casa do Cantador; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h7lr-He17uk>. Acesso em: 20 abr. 2019.

- JL - Cordelteca é o novo espaço de leitura na casa do cantador; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FaoABDH8SNg>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- A peleja do cordel – Vídeo sobre a história em cordel.
- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IdUTupzx6Bw>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Terceiro encontro: segundo momento da introdução

Oficina de cordel

A oficina pode ser um momento importante para que os alunos exercitem o que aprenderam.
Que tal criar um desafio de rimas?

Pensando em prepararmos os alunos para ingressarem de fato no universo do cordel e também perceberem a riqueza dos elementos essenciais na construção da narrativa oralizada, convidaremos o professor de arte da escola, também cordelista, para ministrar a oficina, ocasião em que declamará um cordel de sua autoria, intitulado “Pinóquio”, adaptação do conto de fadas de mesmo título.

Objetivo da oficina: ressaltar a importância da métrica, da marcação das rimas, da disposição dos versos por estrofe e, também, da estrutura da narrativa, unindo ritmo e sentido na construção do texto.

Nesta etapa, os alunos serão convidados a interagirem com o professor. Para tanto, serão chamados a participarem da apresentação, repetindo algumas estrofes do cordel declamado, ou poderão escolher um dos diversos folhetos de cordel que ficará à disposição, na entrada do auditório, em uma cesta.

Público-alvo: Alunos do sexto ano C, da escola CEF-01-GAMA-DF

Duração: 2 aulas de 45 min (90 min)

Local: Auditório da escola CEF-01-GAMA-DF

Material: Texto impresso.

Terceira parte: Leitura

A leitura, terceira etapa da SB, segundo Cosson, “precisa ser acompanhada para que haja uma direção, um objetivo a cumprir e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2006, p. 62). Ainda para Rildo Cosson, a leitura escolar não deve ser vigiada, mas sim acompanhada, não para saber se o aluno está lendo, visto que, na sequência básica, o sentido do acompanhamento da leitura tem como objetivo auxiliar o aluno em suas dificuldades (COSSON, 2006). O autor também ressalta a necessidade de se trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexões e paradas que podem ocorrer por meio de uma conversa, através do desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. Nesse sentido, proporemos várias atividades para tornar a leitura dos contos de fadas e dos cordéis o mais prazerosa possível.

Quarto encontro: leitura I

Uma sugestão para tornar essa aula ainda mais interessante é, antes da votação, o professor pedir a dois alunos que conheçam alguma versão dos contos *Cinderela* e *A bela adormecida*, diferente dos contos tradicionais, as contem para a turma.

Este encontro será dividido em dois momentos: o primeiro será dedicado à declamação dos cordéis e o segundo será destinado à reflexão sobre a imagem da mulher contida nos textos lidos.

1º - Declamação dos contos

Para a realização desta aula, levaremos os contos de fadas *Cinderela* e *A Bela Adormecida* nas versões em cordel.

Na sala de aula, a turma será dividida em dois grupos e cada grupo irá escolher um dos cordéis: *A bela adormecida* ou *Cinderela*. Caso haja impasse em relação à escolha dos títulos, faremos um sorteio para resolvê-lo.

Cada grupo terá 20 minutos para ler o cordel escolhido e preparar a declamação para o restante da turma. Daremos como sugestão que dividam a quantidade de estrofes pelo número de alunos em cada grupo. Assim, todos os integrantes da equipe participarão da atividade.

2º - Roda de conversa

Distribuídos em círculo, iniciaremos uma roda de conversa sobre os textos lidos. Para tanto, vamos propor aos alunos que façam uma nova leitura, individual e silenciosa, atentando-se para a maneira que as personagens femininas foram retratadas nos cordéis. Dessa forma, nossa intenção é provocar uma reflexão, com o cuidado de não impor nossa visão, sobre a construção da imagem feminina nos cordéis apresentados.

Quinto encontro: leitura II

Lembramos que o papel do professor na aula de leitura crítica é mediar à discussão. Portanto, ainda que não concorde com a opinião e comentários dos alunos, deverá criar um espaço em que todas as opiniões possam ser respeitadas e que o aluno possa sentir-se seguro para se expressar.

Dando sequência à etapa de **leitura**, entregaremos aos alunos cópias dos contos *A Bela adormecida*, de Charles Perrault, e *Cinderela*, dos irmãos Grimm.

Em seguida, os alunos serão informados que deverão fazer, primeiramente, uma leitura silenciosa do conto *A bela adormecida*, de Charles Perrault. Após todos finalizarem a leitura do primeiro conto, sugeriremos a leitura do conto *Cinderela* em voz alta e coletivamente, cada aluno lendo um trecho do texto.

Encerrada a leitura dos dois textos e a fim de despertar um novo olhar para os estereótipos femininos que ainda persistem na sociedade, os alunos serão encorajados a se posicionarem sobre o tema. Nesse sentido, serão solicitados a responderem oralmente algumas perguntas que questionam o papel da mulher nos textos trabalhados em sala.

Para iniciar a roda de conversa, traremos à tona alguns questionamentos com o intuito de despertar no aluno um posicionamento crítico/reflexivo acerca da imagem das princesas contidas nos contos lidos.

- 6) Como as princesas são retratadas nos dois contos?
- 7) Há semelhança entre elas?
- 8) Como, geralmente, acabam as narrativas dos contos de fadas em que há princesas?

- 9) Em sua opinião, as narrativas dos contos de fadas reforçam a ideia de que a mulher nasceu para casar, formar uma família e que essa deve ser sua principal função na sociedade?
- 10) Nos dias atuais, esses contos seriam escritos da mesma forma que os contos clássicos?

Sexto encontro: leitura III

Como sugestão para se trabalhar a temática do filme, o professor poderá, antes de exibi-lo, perguntar se os alunos conhecem mulheres que têm profissões que a sociedade considera de homens. Caso algum responda que sim, solicitar que fale mais sobre o fato.

Ressignificando o papel das princesas – Valente ou Mulan?

Para ser possível a realização desta aula, realizaremos com a turma, ainda durante o encontro anterior (quinto encontro), uma votação para decidirmos a qual filme, *Valente* ou *Mulan*, os alunos irão preferir assistir. O critério a ser levado em conta, além do gosto pessoal, será, entre os dois filmes, qual foi visto pelo menor número de alunos.

No filme “*Valente*”, a princesa Merida, protagonista, recusa-se a aceitar o papel que geralmente é imposto às princesas: casar-se com um príncipe e viver feliz para sempre. Já no filme “*Mulan*”, temos uma protagonista que se veste de homem e enfrenta grandes desafios, como, por exemplo, ingressar no exército chinês, extremamente apegado às tradições da sociedade patriarcal. A personagem enfrenta grandes obstáculos quando decide lutar em lugar do seu pai, homem já de idade e doente que não suportaria participar de uma guerra. Nas referidas obras cinematográficas, as trajetórias das protagonistas contribuíram para romper com a ideia de “donzelas indefesas”, que foi eternizada pela maioria dos contos de fadas. Por isso, acreditamos que qualquer um dos filmes a ser escolhido, *Valente* ou *Mulan*, contribuirá para ampliar a discussão sobre a questão feminina ao problematizar e confrontar a visão tradicional com a visão contemporânea sobre a mulher.

Após definirmos o filme a ser assistido, o exibiremos na sala de vídeo da escola, onde os alunos assistirão à obra cinematográfica sem pausa e sem interferência da professora.

Após a exibição, os alunos serão encaminhados de volta para sala de aula e não haverá nenhum movimento da professora para provocar uma discussão sobre o conteúdo do filme. A

turma terá a liberdade de discutir o tema entre si. Nesse dia, apenas observaremos as reações e comentários dos alunos durante e após a exibição e só nos posicionaremos caso seja solicitado.

Acreditamos que essa nossa atitude possibilitará uma maior autonomia aos alunos para a construção de significados sobre o filme assistido por eles. Além disso, o próprio conteúdo do filme, na nossa percepção, é suficiente para provocar uma reflexão em relação à questão da mulher na sociedade.

Sétimo encontro – leitura do cordel Mané Mole

Outra maneira de trabalhar a leitura desse cordel, é solicitando aos alunos que preparem uma encenação após a leitura. A apresentação pode acontecer logo após os alunos finalizarem a discussão.

A atividade a seguir foi pensada visando à sensibilização tanto dos meninos quanto das meninas para combater comportamentos que ressaltam uma superioridade de um gênero sobre o outro. A intenção é mostrar que, da mesma forma que consideramos ser inaceitável um comportamento masculino que subjuga a mulher, também não podemos ser coniventes com uma situação oposta. Nesse sentido, precisamos centrar nossos esforços em busca da equidade e do respeito entre os gêneros.

Atividade:

Primeira parte: Inicialmente entregaremos aos alunos a primeira parte do texto e ocultaremos as duas últimas estrofes que contêm o desfecho do cordel. Na sequência, solicitaremos aos alunos que o leiam em voz alta. Além disso, com o intuito de democratizar o momento da leitura, solicitaremos que cada um leia uma estrofe atentando para as rimas e para a importância delas na construção do ritmo da narrativa.

Mané mole

Caro leitor descrevo
A vida de um casal
Com família formada
Mas era ruim e fatal
A valentia da mulher

Ser daquelas que quer
Ser o astro principal

A mulher era valente
Ruim que só o cão
Todo dia seu marido
Leva um esfregão
Aquele catita loura
Dava de cabo de vassoura
E também com cinturão

Aquele homem coitado
De madrugada de pé
Lavava roupas e pratos
Também fazia café
Escolhia arroz e feijão
Da sala para o fogão
Limpava tudo o Mané

Enquanto sua mulher
Lá da cama só mandava
Depois de tudo pronto
O café na cama levava
Depois da penitência
Saía da residência
Para firma que trabalhava

Na firma tinha sossego
Apesar de seu cansaço
Não recebia nome feio
Nem pau no espinhaço
Com direito de falar
Sem a mulher a calar
Sempre descendo o braço

Assim era sua rotina
Só trabalhava sem parar
Era na rua em casa
Sem direito a descansar
Não havia compreensão
Nem tão pouca gratidão
A vida era de amargar

Chegando ao fim de semana
Não mudava o astral
Seu trabalho aumentava
Uma faxina geral
Casa quintal e terreiro
O Mané faxineiro
Fazia bem natural

Se alguém aconselhava
Mané tome uma decisão
Ele dizia o que faço

Ela é pior do que o cão
 E os meus filhos queridos
 Não os quero sofrido
 Cordas do meu coração

Quando o pobre Mané
 Sentava na porta da rua
 Com os grilos e algazarra
 No Mané sentava peia
 Dizia cabra safado
 O serviço tá errado
 Tenha jura na cara sua

Ele entrava calado
 Com o espinhaço ardendo
 Todo seu corpo marcado
 De dor se condoendo
 Pra terminar o serviço
 E naquele reboiço
 O Mané vivia sofrendo

Se a ela alguém falava
 Respondia o marido é meu
 Pois na minha casa
 Quem dá as ordens sou eu
 Aqui é o que eu quiser
 Vá meter sua colher
 No prato que é seu

Homem e só trabalhando
 Na peia igual jumento
 Comigo é sem molenga
 Cabra safado nojento
 Eu não tenho embaraço
 Errando desço o braço
 Bafo eu não aguento

Aqui nesta casa
 Quem fala alto sou eu
 Se ele abrir a boca
 Tenho o cozimento meu
 Homem comigo é na peia
 Me chamo Zefa Baleia
 Boca falou coro comeu

Seus filhos crescidos
 Vendo aquele tororó
 Diziam mamãe para
 A senhora tenha dó
 O papai é um home
 Nesta vida infame
 Leva pau no Totó

Ela respondeu nesta casa
Quem manda sou eu
Marido é pra trabalhar
E lamber o pé meu
Tratar-me como rainha
Dormir embaixo da cama minha
Cumprir o trabalho seu

Os filhos vendo a vida
Que seu pai suportava
A mãe não tinha jeito
Seu instinto não mudava
Começaram a aconselhar
Para seu pai mudar
Aquela vida não dava

A moça dizia papai
Em morro de vergonha
Em trazer o namorado
Nessa derrota tamanha
Vendo meu pai na peia
É a coisa mais feia
É um homem pamonha

Ele responde filhinha
Fazer nada pude
Diz ela, meu pai
Tome uma atitude
Nós já somos crescidos
Nos sentimos feridos
O senhor se cuide

Mané ficou pensativo
Tentando uma solução
Chegando no trabalho
Ele pediu demissão
Em casa nada falou
O plano que traçou
Resolvida a questão

Porém no outro dia
Estando a fazer café
O açúcar faltou
Ela grita, ô Mané
Antes do cuspe cair
Quero ver você vir
Vai e volte num pé

Mané saiu correndo
Pra o açúcar comprar
Pois a chaleira queimou
E nada de Mané voltar
Zefa com os diabos bradando
Fogo das ventas soltando

Foi pra rua procurar

Andou tudo que é venda
 Com o porrete na mão
 Era tanto nome feio
 Lhe digo até o cão
 Se encontrasse com ela
 Caia na banguela
 Correndo daquele cristão

Ela bradando dizia
 Quando achar o safado
 Dou-lhe uma surra grande
 Que o deixo esgornado
 Quebro braço e costela
 Perna cabeça espinhela
 Um mês hospitalizado

O tempo foi passando
 Mané desaparecido
 Com três anos porém
 Por seu pai foi recebido
 De São Paulo postagem
 Uma carta que mandava
 Com o tempo preenchido

A Zefa que ficara
 Buscando um roteiro
 Quando viu a carta
 Diz aquele desordeiro
 Digo e não me calo
 Vou agora a São Paulo
 Ver aquele caloteiro

Ligeiro Mané soube
 Uma carata escreveu
 Dizia, Zefa não venha
 Atenda um pedido meu
 Pois a história mudou
 Outro Mané eu sou
 Aquele Mané morreu

Ela escreve dizendo
 Estou de mala arrumada
 Talvez chegue primeiro
 Que esta carta enviada
 Mané não esperava
 Que Zefa já chegava
 Cedinho em sua morada

Chegou botando boneco
 Mané disse eu sou galo
 Zefa disse cala a boca
 Ou entra no estalo

Cabra safado cagão
 Lá era de cinturão
 De chinelo em São Paulo
 (JUAZEIRO, 2003, p. 1-8).

Segunda parte: Após a leitura, com o propósito de produzirmos uma discussão sobre a temática apresentada no texto, “lançaremos” para a turma as seguintes questões: “O que acharam do texto?” e “Como avaliam os comportamentos das personagens Zefa e Mané?”. Ouviremos as opiniões dos alunos em relação aos comportamentos dos personagens da narrativa “Mané Mole” sem fazermos nenhuma intervenção direta, porém chamando a atenção dos alunos para a necessidade de respeitar as opiniões divergentes.

Terceira parte: Encerrada a discussão, após essa primeira abordagem sobre o assunto do texto, escreveremos no quadro as duas últimas estrofes e, posteriormente, realizaremos a leitura desses versos finais em voz alta:

Mané desceu-lhe a peia
 Igual se bate em jumento
 Ela implorava e dizia
 Manezinho eu não aguento
 Tenha uma peninha
 Sou sua zefinha
 Tu és meu pensamento

Ela chorava e bufava
 Grunhia que só Caim
 Mané dizia vinte anos
 Que tu deves a mim
 Não faças cara feia
 Tu vais levar peia
 Até chegar o fim.
 (JUAZEIRO, 2003, p. 8).

Quarta parte: Após a conclusão das atividades anteriores, permitiremos aos alunos que opinem, novamente, sobre o texto e, em seguida, observaremos se houve mudança de opinião e se há, nos comentários expostos, uma compreensão por parte dos alunos de que as situações que as personagens vivenciaram na narrativa, tanto o homem quanto a mulher, são inaceitáveis nos dias atuais.

Oitavo encontro: leitura dos textos: *História meio ao contrário* e *O conto de fadas para mulheres modernas*

Como um dos objetivos desta proposta é trabalhar também a intertextualidade tanto em relação aos textos como também em relação aos gêneros cordel e conto de fadas, o professor pode sugerir ao aluno que ele escolha uma das narrativas lidas na aula e a reescreva em cordel.

Para ser possível o desenvolvimento desta aula, anteriormente, passaremos o *link* (citado nas referências finais deste trabalho) do livro digital *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, cuja leitura será recomendada que seja feita extraclasse. Achamos esse momento oportuno para incluir o celular nas aulas como estratégia a fim de atrair o interesse do aluno para a leitura. Orientaremos os alunos a fazerem o *download* do arquivo em seus celulares para que possam exemplificar suas falas com trechos da obra.

A aula será iniciada solicitando aos alunos que façam o reconto de *História meio ao contrário*. Ao finalizarmos a atividade de reconto, iniciaremos a leitura do texto *O conto de fadas para mulheres modernas*, de Luís Fernando Veríssimo.

O conto de fadas para mulheres modernas

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté e, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

- Eu, hein? ... nem morta!

(VERÍSSIMO, 2017).

Após a leitura, o aluno receberá uma folha de atividades com a seguinte instrução:

- Chegou a hora de expressar sua opinião sobre os textos: com base na leitura das obras *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, e “*O conto de fadas para*

mulheres modernas”, de Luís Fernando Veríssimo, escreva um parágrafo relatando o que você percebeu de comum entre os dois textos.

Na sequência e após os alunos responderem às questões escritas, abriremos espaço para a discussão e para a comparação entre os dois textos lidos. Aproveitaremos também o momento para que os alunos avaliem sua trajetória durante a execução da SB e, também, para que façam considerações acerca dos temas trabalhados.

Quarta parte: interpretação

A Interpretação, última etapa da SB, é constituída pelo momento de construção de sentidos, por meio de interposições que envolvem o autor, o leitor e a comunidade (COSSON, 2014). A interpretação acontece em dois momentos: um interior, que passa pela decifração, (nesse processo, tudo que constitui o contexto da leitura torna-se relevante) e outro exterior, que é a materialização da interpretação como processo de construção de sentido, resultante do compartilhamento da interpretação com os colegas e com o professor. Cosson (2014) esclarece que as dinâmicas que pretendem tratar da interpretação devem ter como objetivo a externalização da leitura, ou seja, seu registro. Nesse sentido, com intenção de possibilitar aos alunos que exteriorizem o que aprenderam durante a aplicação das etapas anteriores da SB e como sugestão para a produção final do trabalho intertextual com os gêneros, vamos propor aos discentes a criação de um livreto de cordel, entrelaçando os gêneros cordel e conto de fadas com a revisão da imagem feminina reproduzida por ambos os gêneros. Os alunos serão orientados para que, ao produzirem suas releituras, enfatizem a reconfiguração do papel da mulher que, nesse caso, deve aparecer não como um ser submisso e subjugado, mas sim como protagonista, que tem voz própria e não aceita os papéis lhe impostos pela sociedade.

Nono e décimo encontros: produzindo o cordel

| |
|--|
| <p>Uma sugestão para tornar essa tarefa mais interessante, seria desenvolver um trabalho interdisciplinar com o professor de arte para que os alunos possam aprender as técnicas de xilogravura.</p> |
|--|

Nesta etapa em que os alunos já estarão envolvidos com as narrativas tanto dos cordéis quanto dos contos de fadas que foram trabalhados nos encontros anteriores, é hora de propor a produção de texto. Para tanto, nos orientaremos por critérios acertados com a turma

anteriormente, na expectativa de alcançarmos um dos objetivos da proposta de trabalho: produzir cordéis fazendo uma releitura dos contos de fada, tendo como ponto de convergência desses dois gêneros a ressignificação do papel da princesa.

Para iniciar esta etapa, será necessário ativar a memória da turma em relação ao que foi apresentado durante todo o percurso até chegarmos à interpretação. Da mesma forma, será importante levá-los a perceber que, para produzir um livreto de cordel, eles precisarão estar atento às rimas, à métrica e à singularidade do vocabulário. Nesse ponto, serão orientados a recorrer ao glossário produzido durante as leituras, como também consultar os registros resultantes de suas pesquisas sobre os gêneros trabalhados. Ficará acertado que produzirão seus versos de cordéis durante a aula de língua portuguesa e, caso não haja tempo suficiente para reescrita, após a revisão da professora, concluirão essa etapa extraclasse. Outrossim, antes de iniciarem o processo de escrita, será necessário esclarecer ao aluno que a escolha do conto de fadas sobre o qual fará a releitura é de sua responsabilidade.

Décimo primeiro e décimo segundo encontros: interpretação

Nessa atividade, para valorizar ainda mais a produção dos alunos, sugerimos que o professor finalize a proposta com uma noite de autógrafos, momento em que os alunos poderão expor seus trabalhos para seus pais e outros familiares.

Sarau literário

Finalizaremos a SB com um sarau literário. Nesse evento, pretendemos contar com a participação de toda a escola. O sarau será o momento para a exposição de todos os trabalhos dos alunos resultantes do processo de letramento literário com base na SB de Rildo Cosson (2006). Nesse sarau, poderá haver declamação e exposição dos livretos de cordéis que os próprios alunos produzirão, dentre outras atividades. Para tanto, utilizaremos um encontro para a preparação dos alunos: a confecção de material e a ornamentação do auditório da escola para realização do evento.

ANEXO I – Cinderela ou o sapatinho de vidro

Cinderela ou O sapatinho de vidro

ERA UMA VEZ um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu. Ela tinha duas filhas de temperamento igual ao seu, sem tirar nem pôr. O marido, por seu lado, tinha uma filha que era a doçura em pessoa e de uma bondade sem par. Nisso saíra à mãe, que tinha sido a melhor criatura do mundo.

Assim que o casamento foi celebrado, a madrasta começou a mostrar seu mau gênio. Não tolerava as boas qualidades da enteada, que faziam suas filhas parecerem ainda mais detestáveis. Encarregava-a dos serviços mais grosseiros da casa. Era a menina que lavava as vasilhas e esfregava as escadas, que limpava o quarto da senhora e os das senhoritas suas filhas. Quanto a ela, dormia no sótão, numa mísera enxerga de palha, enquanto as irmãs ocupavam quartos atapetados, com camas da última moda e espelhos onde podiam se ver da cabeça aos pés.



George Cruikshank, 1841

A pobre menina suportava tudo com paciência. Não ousava : queixar ao pai, que a teria repreendido, porque era sua mulher quem dava as ordens na casa. Depois que terminava seu trabalho, Cinderela se metia num canto junto à lareira e se sentava no meio das cinzas. Por isso, todos passaram a chamá-la Gata Borralheira. Mas a caçula das irmãs, que não era tão estúpida quanto a mais velha, começou a chamá-la Cinderela. No entanto, apesar das roupas suntuosas que as filhas da madrasta usavam, Cinderela, com seus trapinhos, parecia mil vezes mais bonita que elas.

Ora, um dia o filho do rei deu um baile e convidou todos os figurões do reino – nossas duas senhoritas estavam entre os convidados, pois desfrutavam de certo prestígio. Elas ficaram entusiasmadas e ocupadíssimas, escolhendo as roupas e os penteados que lhes caíam melhor. Mais um sofrimento para Cinderela, pois era ela que tinha de passar a roupa branca das irmãs e engomar seus babados. O dia inteiro as duas só falavam do que iriam vestir.

"Acho que vou usar meu vestido de veludo vermelho com minha renda inglesa", disse a mais velha.

"Só tenho minha saia de todo dia para vestir, mas, em compensação, vou usar meu mantô com flores douradas e meu broche de diamantes, que não é de se jogar fora."

Mandaram chamar o melhor cabeleireiro das redondezas, para levantar-lhes os cabelos em duas torres de caracóis, e mandaram comprar moscas do melhor fabricante. Chamaram Cinderela para pedir sua opinião, pois sabiam que tinha bom gosto. Cinderela deu os melhores conselhos possíveis e até se ofereceu para penteá-las. Elas aceitaram na hora. Enquanto eram penteadas, lhe perguntavam: "Cinderela, você gostaria de ir ao baile?"

"Pobre de mim! As senhoritas estão zombando. Isso não é coisa que convenha."

"Tem razão, todo mundo ria um bocado se visse uma Gata Borralheira indo ao baile."

Qualquer outra pessoa teria estragado seus penteados, mas Cinderela era boa e penteou-as com perfeição. As irmãs ficaram quase dois dias sem comer, tal era seu alvoroço. Arrebentaram mais de uma dúzia de corpetes de tanto apertá-los para afinar a cintura, e passavam o dia inteiro na frente do espelho.

Enfim o grande dia chegou. Elas partiram, e Cinderela seguiu-as com os olhos até onde pôde. Quando sumiram de vista, começou a chorar. Sua madrinha, que a viu em prantos, lhe perguntou o que tinha: "Eu gostaria tanto de... eu gostaria tanto de..." Cinderela soluçava tanto que não conseguia terminar a frase.

A madrinha, que era fada, disse a ela: "Você gostaria muito de ir ao baile, não é?"

"Ai de mim, como gostaria", Cinderela disse, suspirando fundo.

"Pois bem, se prometer ser uma boa menina eu a farei ir ao baile."

A fada madrinha foi com Cinderela até o quarto dela e lhe disse:

"Desça ao jardim e traga-me uma abóbora."

Cinderela colheu a abóbora mais bonita que pôde encontrar e a levou para a madrinha. Não tinha a menor ideia de como aquela abóbora poderia fazê-la ir ao baile. A madrinha escavou a abóbora até sobrar só a casca. Depois bateu nela com sua varinha e no mesmo instante a abóbora foi transformada numa bela carruagem toda dourada. Em seguida foi espiar a armadilha para camundongos, onde encontrou seis camundongos ainda vivos. Disse a Cinderela que levantasse um pouquinho a portinhola da armadilha. Em cada camundongo que saía dava um toque com sua varinha, e ele era instantaneamente transformado num belo cavalo; formaram-se assim três belas parelhas de cavalos de um



Harry Clarke, 1922



Arthur Rackham, 1921

bonito cinza-camundongo rajado. E vendo a madrinha confusa, sem saber do que faria um cocheiro, Cinderela falou: "Vou ver se acho um rato na ratoeira. Podemos transformá-lo em cocheiro."

"Boa ideia", disse a madrinha, "vá ver."

Cinderela então trouxe a ratoeira, onde havia três ratos graúdos. A fada escolheu um dos três, por causa dos seus bastos bigodes, e, tocando-o, transformou-o num corpulento cocheiro, bigodudo como nunca se viu. Em seguida ordenou a Cinderela: "Vá ao jardim, e encontrará seis lagartos atrás do regador. Traga-os para mim."

Assim que ela os trouxe, a madrinha os transformou em seis lacaios, que num segundo subiram atrás da carruagem com suas librés, e ficaram ali empoleirados, como se nunca tivessem feito outra coisa na vida.



Arthur Rackham, 1933

A fada se dirigiu então a Cinderela: "Pronto, já tem como ir : baile. Não está contente?"

"Estou, mas será que vou assim, tão maltrapilha?" Bastou que a madrinha a tocasse com sua varinha, e no mesmo instante suas roupas foram transformadas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. Depois ela lhe deu um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo.

Deslumbrante, Cinderela montou na carruagem. Mas sua madrinha lhe recomendou, acima de tudo, que não passasse da meia-noite, advertindo-a de que, se continuasse no baile um instante a mais, sua carruagem viraria de novo abóbora, seus cavalos camundongos, seus lacaios lagartos, e ela estaria vestida de novo com as roupas esfarrapadas de antes. Cinderela prometeu à madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite.

Então partiu, não cabendo em si de alegria. O filho do rei, a quem foram avisar que acabara de chegar uma princesa que ninguém conhecia, correu para recebê-la; deu-lhe a mão quando ela desceu da carruagem e conduziu-a ao salão onde estavam os convidados. Fez-se então um grande silêncio; todos pararam de dançar e os violinos emudeceram, tal era a atenção com que contemplavam a grande beleza da desconhecida. Só se ouvia um murmúrio confuso: "Ah, como é bela!"

O próprio rei, apesar de bem velhinho, não se cansava de fitá-la e de dizer bem baixinho para a rainha que fazia muito tempo que não via uma pessoa tão bonita e tão encantadora. Todas as damas puseram-se a examinar cuidadosamente seu penteado e suas roupas, para tratar de conseguir iguais já no dia seguinte, se é que existiam tecidos tão lindos e costureiras tão habilidosas.

Fonte: (PERRAULT; GRIMM; ANDERSEN *et al.*, 2010, p. 19-31).

O filho do rei conduziu Cinderela ao lugar de honra e em seguida a convidou para dançar: ela dançou com tanta graça que a admiraram ainda mais. Foi servida uma magnífica ceia, de que o príncipe não comeu, tão ocupado estava em contemplar Cinderela. Ela então foi se sentar ao lado das irmãs, com quem foi gentilíssima, partilhando com elas as laranjas e os limões que o príncipe lhe dera, o que as deixou muito espantadas, pois não a reconheceram. Estavam assim conversando quando Cinderela ouviu soar um quarto para a meia-noite. No mesmo instante fez uma grande reverência para os convidados e partiu chispando.

Assim que chegou em casa foi procurar a madrinha. Depois de lhe agradecer, disse que gostaria muito de ir de novo ao baile do dia seguinte, pois o filho do rei a convidara. Enquanto estava entretida em contar à madrinha tudo que acontecera no baile, as duas irmãs bateram à porta; Cinderela foi abrir.

"Como demoraram a chegar!" disse, bocejando, esfregando os olhos e se espreguiçando como se tivesse acabado de acordar; na verdade não sentira nem um pingo de sono desde que as deixara. "Se você tivesse ido ao baile", disse-lhe uma das irmãs, "não teria se entediado: estive lá uma bela princesa, a mais bela que se possa imaginar; gentilíssima, nos deu laranjas e limões."

Cinderela ficou radiante ao ouvir essas palavras. Perguntou o nome da princesa, mas as irmãs responderam que ninguém a conhecia e que até o príncipe estava pasmo. Ele daria qualquer coisa para saber quem era ela. Cinderela sorriu e lhes disse: "Então ela era mesmo bonita? Meu Deus, que sorte vocês tiveram! Ah, seu eu pudesse vê-la também! Que pena! Senhorita Javotte, pode me emprestar aquele seu vestido amarelo que usa todo dia?"

"Com certeza", respondeu a senhorita Javotte, "vou fazer isso já, já! Empréstimo meu vestido para uma Gata Borralheira asquerosa como esta, só se eu estivesse completamente louca." Cinderela já esperava essa recusa, que a deixou muito satisfeita; teria ficado terrivelmente embaraçada se a irmã tivesse lhe emprestado o vestido.

No dia seguinte as duas irmãs foram ao baile, e Cinderela também, mas ainda mais magnificamente trajada que da primeira vez. O filho do rei ficou todo o tempo junto dela e não parou de lhe sussurrar palavras doces. A jovem estava se divertindo tanto que esqueceu o conselho de sua madrinha. Assim foi que escutou soar a primeira badalada da meia-noite quando imaginava que ainda fossem onze horas: levantou-se e fugiu, célere como uma corça. O príncipe a seguiu, mas não conseguiu alcançá-la. Ela deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com todo cuidado.



Cinderela chegou em casa sem fôlego, sem carruagem, sem lacaios e com seus andrajos; não lhe restara nada de todo o seu esplendor senão um pé dos sapatinhos, o par do que deixara cair.

Perguntaram aos guardas da porta do palácio se não tinham visto uma princesa deixar o baile. Responderam que não tinham visto ninguém sair, a não ser uma mocinha muito malvestida, que mais parecia uma camponesa que uma senhorita.



Illustration 1949, 2011

Quando suas duas irmãs voltaram do baile, Cinderela perguntou-lhes se tinham se divertido novamente, e se a bela dama lá estivera. Responderam que sim, mas que fugira ao toque da décima segunda badalada, e tão depressa que deixara cair um de seus sapatinhos de vidro, o mais lindo do mundo. Contaram que o filho do rei o pegara, e que não fizera outra coisa senão contemplá-lo pelo resto do baile. Tinham certeza de que ele estava completamente apaixonado pela linda moça, a dona do sapatinho.

Diziam a verdade, porque, poucos dias depois, o filho do rei mandou anunciar ao som de trompas que se casaria com aquela cujo pé coubesse exatamente no sapatinho. Seus homens foram experimentá-lo nas princesas, depois nas duquesas, e na corte inteira, mas em vão. Levaram-no às duas irmãs, que não mediram esforços para enfiarem seus pés nele, mas sem sucesso. Cinderela, que as observava, reconheceu seu sapatinho e disse, sorrindo: "Deixem-me ver se fica bom em mim." As irmãs começaram a rir e a caçoar dela. Mas o fidalgo que fazia a prova do sapato olhou atentamente para Cinderela e, achando-a belíssima, disse que o pedido era justo e que ele tinha ordens de experimentá-lo em todas as moças.

Pedi a Cinderela que se sentasse. Levou o sapato até seu pezinho e viu que cabia perfeitamente, como um molde de cera. O espanto das duas irmãs foi grande, mas maior ainda quando Cinderela tirou do bolso o outro sapatinho e o calçou. Nesse instante chegou a madrinha e, tocando com sua varinha os trapos de Cinderela, transformou-os de novo nas mais magníficas de todas as roupas.

As duas irmãs perceberam então que era ela a bela jovem que tinham visto no baile. Jogaram-se aos seus pés para lhe pedir perdão por todos os maus-tratos que a tinham feito sofrer. Cinderela perdoou tudo e, abraçando-as, pediu que continuassem a lhe querer bem.

Levaram Cinderela até o príncipe, suntuosamente vestida como estava. Ela lhe



George Cruikshank, 1851

pareceu mais bela que nunca e poucos dias depois estavam casados. Cinderela, que era tão boa quanto bela, instalou as duas irmãs no palácio e as casou no mesmo dia com dois grandes senhores da corte.

MORAL

É um tesouro para a mulher a formosura,
Que nunca nos fartamos de admirar.
Mas aquele dom que chamamos doçura
Tem um valor que não se pode estimar.

Foi isso que Cinderela aprendeu com a madrinha,
Que a educou e instruiu com um zelo tal,
Que um dia, finalmente, dela fez uma rainha.
(Pois também deste conto extraímos uma moral.)

Beldade, ela vale mais do que roupas enfeitadas.
Para ganhar um coração, chegar ao fim da batalha,
A doçura é que é a dádiva preciosa das fadas.
Adorne-se com ela, pois que esta virtude não falha.

OUTRA MORAL

É por certo grande vantagem
Ter espírito, valor, coragem,
Um bom berço, algum bom senso –
Talentos que tais ajudam imenso.
São dons do Céu que esperança infundem.
Mas seus préstimos por vezes iludem,
E teu progresso não vão facilitar,
Se não tiveres, em teu labutar,
Padrinho ou madrinha a te empurrar.

ANEXO 2 – A Bela Adormecida

A Bela Adormecida

HÁ MUITOS E MUITOS ANOS viviam um rei e uma rainha. Dia após dia eles diziam um para o outro: "Oh, se pelo menos pudéssemos ter um filho!" Mas nada acontecia. Um dia, quando a rainha estava se banhando, uma rã saiu da água, rastejou para a borda e lhe disse: "Seu desejo será realizado. Antes que se passe um ano, dará à luz uma filha."

A previsão da rã se realizou, e a rainha deu à luz uma menina tão bonita que o rei ficou fora de si de contentamento e preparou um grande banquete. Convidou parentes, amigos e conhecidos, e mandou chamar também as feiticeiras do reino, pois esperava que viessem a ser bondosas e generosas para com sua filha. Havia treze feiticeiras ao todo, mas como o rei só tinha doze pratos de ouro para servir o jantar, uma das mulheres teve de ficar em casa.

O banquete foi celebrado com grande esplendor e, quando se aproximava do fim, as feiticeiras concederam suas dádivas mágicas à menina. A primeira lhe conferiu virtude, a segunda lhe deu beleza, a terceira fortuna, e assim por diante, até que a menina tivesse tudo que se pode desejar deste mundo. No exato momento em que a décima primeira mulher estava concedendo sua dádiva, a décima terceira do grupo surgiu. Não fora convidada e agora desejava se vingar. Sem olhar para ninguém ou dizer uma palavra a quem quer que fosse, gritou bem alto: "Quando a filha do rei fizer quinze anos, espetará o dedo num fuso e cairá morta." E, sem mais uma palavra, virou as costas a todos e deixou o salão.

Todos ficaram apavorados, mas no mesmo instante a décima segunda do grupo de mulheres se levantou. Ainda restava um desejo a conceder para a menina, e, embora a feiticeira não pudesse suspender o feitiço maligno, podia abrandá-lo. Assim, ela disse: "A filha do rei não morrerá, cairá num sono profundo que durará cem anos." O rei, que queria fazer o possível e o impossível para preservar a filha da desgraça, ordenou que todos os fusos do reino inteiro fossem reduzidos a cinzas.

Quanto à menina, todos os desejos proferidos pelas feiticeiras se realizaram, pois ela era tão bonita, bondosa, encantadora e ajuizada que não havia um que nela pusesse os olhos e não passasse a amá-la. Exatamente no dia em que a menina completou quinze anos, o rei e a rainha saíram e ela ficou sozinha em casa. Vagou pelo castelo, espionando um cômodo após o outro, e acabou ao pé de uma velha torre. Depois de subir uma estreita escada em caracol dentro da torre, viu-se diante de uma portinha com uma chave velha e enferrujada na fechadura. Quando rodou a chave, a porta girou e revelou um quatinho minúsculo. Nele estava uma velha com seu fuso, muito ocupada em fiar linho.



Gustave Doré, 1861

"Boa tarde, vovó", disse a princesa. "Que está fazendo aqui?"

"Estou fiando linho", respondeu a velha, cumprimentando a menina com a cabeça.

"O que é isso bamboleando assim tão esquisito?" a menina perguntou. E pôs a mão no fuso, pois também queria fiar. O feitiço começou a fazer efeito imediatamente, pois espetara o dedo no fuso.

Assim que tocou a ponta do fuso, a menina caiu prostrada numa cama que havia ali perto e caiu num sono profundo. Seu torpor espalhou-se por todo o castelo. O rei e a rainha, que acabavam de voltar para casa e estavam entrando no grande salão, adormeceram, e com eles toda a corte.



Edward Burne-Jones, 1870-90

Os cavalos adormeceram nos estábulos, os cães no quintal, os pombos no telhado e as moscas na parede. Até o fogo que crepitava na lareira morreu e adormeceu. O assado parou de chiar, e o cozinheiro, que estava a ponto de puxar o cabelo do auxiliar de cozinha porque ele fizera uma tolice, deixou-o escapar e adormeceu. O vento também amainou, e nem mais uma folha balançou nas árvores fora do castelo.

Logo uma cerca viva de urzes começou a crescer em volta do castelo. A cada ano ficava mais alta, até que um dia encobria o castelo inteiro. Ficara tão espessa que não deixava ver nem a flâmula no alto do torreão do castelo. Por todo o reino,

circularam histórias sobre a bela Rosa da Urze, alcunha dada à princesa adormecida. De vez em quando um príncipe tentava abrir caminho através da cerca viva para chegar ao castelo. Mas nenhum jamais conseguia, porque as urzes se entrelaçavam umas às outras como se estivessem de mãos dadas, e os jovens que se enredavam nelas e não conseguiam se desprender morriam. Era uma morte terrível.



Edward Burne-Jones, 1870-90

Passados muitos e muitos anos, um outro príncipe apareceu no reino. Ouviu um velho falar sobre uma cerca viva de urze que, ao que se dizia, escondia um castelo. Nele, segundo o velho, uma princesa fabulosamente bela, chamada Rosa da Urze, estava dormindo havia cem anos, junto com o rei, a rainha e toda a corte. O velho ouvira de seu avô que muitos outros príncipes haviam tentado romper a cerca viva de urze, mas haviam ficado presos pela planta e tido mortes horríveis. O jovem disse: "Eu não tenho medo. Vou encontrar esse castelo para poder ver a bela Rosa da Urze." O bondoso velho fez o que podia para dissuadir o príncipe, mas ele não lhe deu ouvidos.



Walter Crane, 1876

Aconteceu que o prazo de cem anos acabara de se esgotar, chegara o dia em que a Rosa da Urze iria acordar. Quando se aproximou da cerca viva de urzes, o príncipe não encontrou nada senão grandes e lindas flores. Elas se afastaram para lhe abrir caminho e o deixaram passar são e salvo; depois se fecharam atrás dele, formando uma cerca.

No pátio, os cavalos e os cães de caça malhados estavam deitados no mesmo lugar, profundamente adormecidos, e os pombos permaneciam empoleirados com as cabecinhas metidas debaixo das asas. O príncipe avançou até o castelo e viu que até as moscas dormiam a sono solto nas paredes. O cozinheiro ainda estava na cozinha, com a mão erguida no ar como se estivesse a ponto de agarrar o auxiliar de cozinha, e a criada continuava sentada à mesa, com uma galinha preta que estava prestes a depenar.

Indo um pouco adiante, o príncipe chegou ao salão, onde viu a corte inteira dormindo profundamente, com o rei e a rainha deitados bem junto de seus tronos. Seguiu em frente, e tudo estava tão silencioso que podia ouvir sua própria respiração.



Gustave Doré, 1861

Finalmente chegou à torre e abriu a porta do quartinho em que a Rosa da Urze dormia. Lá estava a princesa deitada, tão bonita que ele não conseguia tirar os olhos dela. Então, curvou-se e beijou-a.

Mal o príncipe lhe roçara os lábios, a Rosa da Urze despertou, abriu os olhos e sorriu docemente para ele. Desceram juntos a escada. O rei, a rainha e toda a corte haviam despertado e olhavam uns para os outros com grande espanto. Os cavalos no pátio se levantaram e se sacudiram. Os cães de caça se ergueram de um salto e abanaram os rabos. Os pombos botaram as cabeças para fora das asas, olharam em volta e revoaram para os campos. As moscas começaram a se arrastar pelas paredes. O fogo na cozinha crepitou, reventou em chamas e começou a cozinhar a comida de novo. O assado voltou a chiar. O cozinheiro deu uma palmada tão forte no auxiliar de cozinha que ele berrou. A criada terminou de depenar a galinha.

O casamento da Rosa da Urze e do príncipe foi celebrado com grande esplendor, e os dois viveram felizes para sempre.



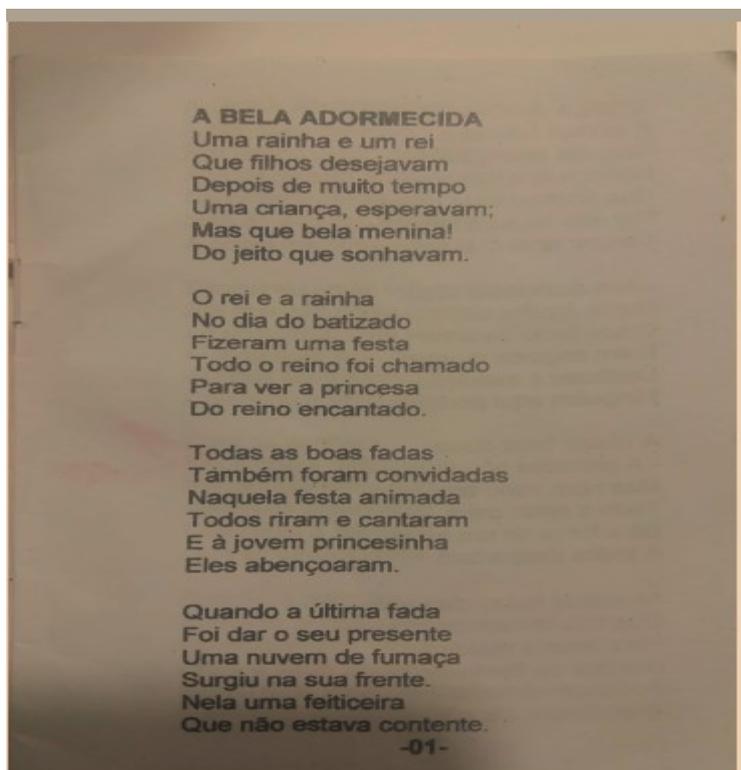
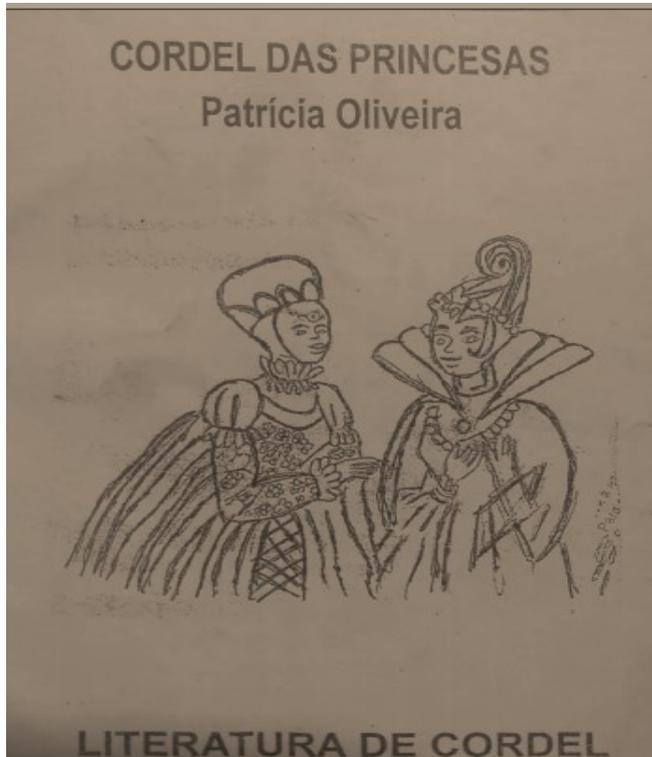
Walter Crane, 1876



ANEXO 3 – Cordel das princesas

Cordel das Princesas

Patrícia Oliveira



A BELA ADORMECIDA

A terrível feiticeira
 Naquela aparição
 Numa negra fumaça
 Que encheu todo o salão
 Por não ter sido convidada
 Lançou uma maldição:

- Aos dezesseis anos,
 Numa agulha espetará
 O seu lindo dedinho
 E em seguida morrerá;
 Desfazer a maldição
 Ninguém aqui poderá!

A última fada disse:
 - A princesa não morrerá,
 Mas num sono profundo
 Todo o reino cairá.
 Só a força de um amor
 A todos despertará.

As outras fadas disseram
 Que não tinham tanto poder
 Para aquela maldição
 Destruir ou desfazer,
 Poderiam diminuir
 O efeito pra ela não morrer.

-02-

A BELA ADORMECIDA

A princesa crescia
 E o tempo então passava.
 Aos dezesseis anos,
 No castelo passeava
 Mas do alto de uma torre
 A bruxa lhe observava.

Descobriu então um quarto
 Em que não podia entrar.
 Lá encontrou uma velha
 Fiando num tear.
 - O que faz a senhora?
 Começou a perguntar.

Essa tal senhora,
 Era a bruxa disfarçada.
 Por aquela velha não
 Sentia-se ameaçada;
 Não sabia a princesa
 Que foi amaldiçoada.

Curiosa a princesa
 Então se aproximou
 Da máquina de tear
 Onde o dedo espetou.
 Sentiu num sono profundo
 E em seguida desmaiou.

-03-

A BELA ADORMECIDA.
A bruxa levou-a pra cama
Pensando que ela morreu.
Disfarçada de velha
Dali desapareceu,
Depois todo o reino
Também adormeceu.

Cem anos se passaram
Lá no reino encantado.
O mato então cresceu
Deixando o portão fechado;
Aquele belo castelo
Era amaldiçoado.

Até que um lindo príncipe
Visitando a região,
Ouviu aquela história
Sobre a tal maldição
Seguiu para o castelo
Por ser forte e valentão.

Decidido o príncipe,
Pelos reinos caminhou.
Encontrando a princesa
De tão linda e: e a beijou
Ela abriu os olhos,
E todo o reino despertou.

FIM

ANEXO 4 – Corderela

Corderela (Cordel da Cinderela)
Rúbia do Espírito Santo

Num país muito distante
Num lugar interessante
Ocorreu algo brilhante
A história da Cinderela
Que vivia com a parentela.
Maltratada e oprimida
Pela madrasta bandida
E as duas filhas dela.

Os bichinhos da redondeza
Seus amigos com certeza
Admiravam sua beleza.
Eles sorriam animados
Com os convites espalhados
“Baile no Palácio Real!”
O príncipe noiva afinal!
Todos foram convidados.

Correria naquela mansão
Casar era a solução
Com o príncipe bonitão!
Chegou a hora da festa
Chorar é o que lhe resta
Pois não teria a chance
De viver algum romance
Não com uma roupa desta.

Atendendo o seu pedido
A fada tinha aparecido
Que deslumbrante vestido!
Com os bichos feito gente
A magia era envolvente
Uma carruagem fenomenal
O sapatinho de cristal
Numa imagem comovente!

Cinderela estava feliz.
Foi tudo que sempre quis
Mas a madrinha lhe diz
À meia noite se romperá
O encanto acabará
Venha para casa correndo
Mesmo que esteja chovendo
A realidade voltará.

O baile foi maravilhoso
Ela e o príncipe famoso
Juntos dançaram gostoso.
Ao soar as doze badaladas
Cinderela desceu as escadas
Mas deixou pelo caminho
O pé do sapatinho
Dificultando suas passadas.

E sumiu na escuridão
Para sua triste solidão
De um quarto do porão
Os bichinhos impotentes
Agora não mais sorridentes
Defendiam-na da tirana
Atitude quase humana
Eram mesmo resistentes.

Sem do rosto se lembrar
Querendo com ela casar
O príncipe foi procurar
A dona daquele objeto
E fez o que achou correto
Casou com a borralheira
Fez dela companheira
A dona do seu afeto! Fim.