

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LETÍCIA LOPES DE ALMEIDA

**CORDELIZAR O *BEM-AMADO*: JOGO E HUMOR – UMA PROPOSTA LITERÁRIA
A DISTÂNCIA, SEM DISTÂNCIA**

RIO BRANCO

2020

LETÍCIA LOPES DE ALMEIDA

**CORDELIZAR O *BEM-AMADO*: JOGO E HUMOR – UMA PROPOSTA LITERÁRIA
A DISTÂNICA, SEM DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gisela Maria de Lima Braga
Penha

RIO BRANCO

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A447c Almeida, Letícia Lopes de, 1978 -

Cordelizar O Bem-Amado: jogo e humor: uma proposta literária a distância, sem distância / Letícia Lopes de Almeida; orientadora: Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha. – 2020.

176 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre. Programa de Pós- graduação do Mestrado Profissional em Letras. PROFLETRAS. Rio Branco, Acre, 2020.
Inclui referências e apêndice.

1. Leitura literária 2. Cordel 3. Retextualização I. Penha, Gisela Maria de Lima Braga (orientadora) II. Título

CDD: 400

LETÍCIA LOPES DE ALMEIDA

**CORDELIZAR O BEM-AMADO: JOGO E HUMOR – UMA PROPOSTA LITERÁRIA
A DISTÂNICA, SEM DISTÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, para qualificação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na Linha de Pesquisa: Linguagens e Letramento.

Aprovada em 17 de dezembro de 2020

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha
Universidade Federal do Acre
Orientadora/Presidente

Prof.^a. Dr.^a. Tatiane Castro dos Santos
Universidade Federal do Acre
Examinadora Interna

Prof.^a. Dr.^a. Elisana De Carli
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora Externa

RIO BRANCO

2020

Aos meus pais:

Jean Gomes de Almeida Leite (em memória) e
Maria Luci Lopes de Almeida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas. Ao nosso mestre e irmão amigo, Jesus Cristo, e a toda espiritualidade amiga que me acompanha neste planeta.

À minha família, por todo amor, apoio, atenção, carinho e auxílio.

À minha orientadora Professora Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha, pelos seus ensinamentos, por ter me escolhido e aceitado caminhar comigo nessa pesquisa, e por todas as vezes que me chamou de “C.S.J.”

Ao meu professor do Ensino Médio, João Bosco de Sousa, presente na minha vida para que eu não desviasse da minha missão de ser professora.

A todos meus professores da graduação e pós-graduação, em especial Prof. Dr. Henrique Silvestre Soares, que despertou em mim a paixão pela Literatura Infantil e sempre me motivou a estudar.

À Coordenação do Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, através da Profa. Dra. Rosane Garcia Silva e da Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, pelo cuidado, atenção e educação.

Aos Professores do Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Acre. Todos os ensinamentos, discussões e estudos contribuíram para minha evolução.

À Anne Helen Vieira de Farias, Antonia Mikelce Souza da Silva, Francivete Lopes Barroso e Marcieli Souza de Oliveira, pela confiança e amizade solidificada.

Aos demais colegas do Curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Acre, pela harmoniosa convivência nos dias de estudo, auxílio com material e parceria.

À jovem, Ana Beatriz Sueza da Silveira, pelo carinho e empréstimo dos livros *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.

Às amigas Clarisse Baptista e Maria Cilene Gaspar, por toda ajuda com dicas, livros, ideias e elucidações.

Ao gestor, Nelson dos Santos Gadelha; e coordenadores pedagógicos Geraldo Antônio Correia Cordeiro Jr. e Ivane Soares de Brito Garcia, da Escola Senador Adalberto Sena, pelo apoio, motivação e compreensão; e à professora de Arte, Jessiane Gisele Barroso da Silva, pela amizade, carinho, auxílio com empréstimo de cordéis e por ter disponibilizado seu tempo conosco.

A todos os alunos que participaram do projeto de pesquisa – os “Amadinhos do SAS”.

Ah, lá estão! Ainda cheguei a tempo.
Odorico Paraguaçu.

RESUMO

Esta dissertação parte do pressuposto de que a leitura literária é uma atividade pouco explorada nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no tocante à leitura completa de um livro. Com a problemática “faz sentido ou não ler um livro completo?”, realizamos a pesquisa por acreditarmos que a literatura não deve ser ensinada pautada nos movimentos estéticos, mas sim com atividades que envolvam a leitura completa de um texto literário. Esse trabalho, com planejamento e organização, proposto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública, recomenda a leitura de uma peça teatral cômica – uma farsa – para ser transformada em cordel. Trata-se da obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes. Alinhada à ideia de ser um texto de humor, os estudos realizados foram além da defesa da literatura em sala de aula. Buscamos um referencial teórico com reflexões sobre o humor e o jogo – tão inerentes ao ser humano. E ainda, com a finalidade de retextualizar a obra, propomos um projeto didático para ser realizado a distância, com auxílio de *smartphone*, *internet*, *Google Meet*, *Youtube* e *Instagram*, por conta da pandemia da covid-19. O referencial que defende a utilização de textos literários parte da concepção de Roland Barthes (1992), com suas três forças libertárias da Literatura: *A Mimesis*, *a Mathesis* e *a Semiosis*. Com a escolha do texto teatral, buscamos relatos sobre as origens e características do teatro, com autores como Aristóteles (2004), Jean-Pierre Ryngaert (1998) e Margot Berthold (2001), bem como as origens e características do cordel, com Márcia Abreu (1993) e (1999), José Cláudio Mota Porfiro (1999) e Marinho e Pinheiro (2012). Para o jogo e humor, estudamos, entre outros, Henri Bergson (1980) e Terry Eagleton (2020); e ainda Johan Huizinga (1990). Para a atividade de retextualização, baseamo-nos nas ideias de Marcuschi (2010).

Palavras-chave: Leitura literária. Cordel. Teatro. Jogo. Humor. Retextualização. Profletras.

ABSTRACT

This dissertation starts from the assumption that literary reading is an activity little explored in Portuguese language classes, mainly with regard to the complete reading of a book. With the problematic “does it make sense or not to read a complete book?”, We conducted the research because we believe that literature should not be taught based on aesthetic movements, but with activities that involve the complete reading of a literary text. This work, with planning and organization, proposed to students in the 9th grade of elementary school in a public school, recommends reading a comic play - a farce - to be transformed into *cordel*. It is the *O Bem-Amado*, by Dias Gomes. In line with the idea of being a humorous text, the studies carried out went beyond the defense of literature in the classroom. We seek a theoretical framework with reflections on humor and the game - so inherent to human beings. In addition, in order to retextualize the text, we propose a didactic project to be carried out remotely, with the help of a smartphone, internet, Google Meet, Youtube and Instagram, due to the covid-19 pandemic. The reference that defends the use of literary texts starts from the conception of Roland Barthes (1992), with his three libertarian forces of Literature: *Mimesis*, *Mathesis* and *Semiosis*. With the choice of the theatrical text, we sought reports on the origins and characteristics of the theater, with authors such as Aristotle (2004), Jean-Pierre Ryngaert (1998) and Margot Berthold (2001), as well as the origins and characteristics of the *cordel*, with Márcia Abreu (1993) and (1999), José Cláudio Mota Porfiro (1999) and Marinho and Pinheiro (2012). For the game and humor, we studied, among others, Henri Bergson (1980) and Terry Eagleton (2020); and Johan Huizinga (1990). For the retextualization activity, we based on the ideas of Marcuschi (2010).

Keywords: Literary reading. Cordel. Theater. Game. Humor. Retextualization. Proletras.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro	Resumo das etapas previstas	74
Figura 1	Jogo 1: Leve Odorico ao Cemitério I	75
Figura 2	Jogo 2: Leve Odorico ao Cemitério II.....	76
Figura 3	O jogo do Cordel – AS.....	77
Figura 4	Motivação para a leitura.....	79
Figura 5	Entrada no Grupo.....	80
Figura 6	Manifestação pós-primeiro vídeo.....	81
Figura 7	<i>Print</i> da primeira pergunta do teste.....	82
Figura 8	<i>Print</i> da segunda pergunta do teste.....	83
Figura 9	<i>Print</i> da terceira pergunta do teste.....	84
Figura 10	Perfil dos Amadinhos do SAS no <i>Instagram</i>	85
Figura 11	Primeiro <i>post</i> : A obra.....	86
Figura 12	Segundo <i>post</i> : O autor.....	88
Figura 13	Terceiro <i>post</i> : Curiosidades sobre autor e obra.....	88
Figura 14	Quarto <i>post</i> : As personagens.....	89
Figura 15	Quinto <i>post</i> : A cidade de Sucupira.....	89
Figura 16	Print das respostas do Jogo Leve Odorico ao Cemitério....	90
Figura 17	Meme feito pela aluna AB (9B)	91
Figura 18	Meme feito pelo aluno LHq (9D)	91
Figura 19	Meme feito pela aluna SAX (9A)	92
Figura 20	Meme feito pela aluna VK (9B)	92
Figura 21	Meme da aluna RaMo (9A)	93
Figura 22	Meme do aluno BC (9C)	93
Figura 23	Meme do aluno ABS (9B)	94
Figura 24	Décimo quinto post: Brincar de mudar o final da história....	94
Figura 25	Print da tela do Youtube: Um pouco de cordel.....	96
Figura 26	Décimo sétimo post: O cordel.....	97
Figura 27	Vigésimo primeiro post: Peleja.....	99
Figura 28	Vigésimo quarto post: Uma estrofe de cordel.....	101
Figura 29	Vigésimo quinto post: Duas estrofes de cordel.....	101
Figura 30	Vigésimo sexto post: Três estrofes de cordel.....	102
Figura 31	Print da videoaula: Métrica e rimas.....	102
Figura 32	Montagem feita: alunos com o Jogo do Cordel.....	103
Figura 33	Print da Experiência com o Jogo do Cordel SAS.....	103
Figura 34	Foto enviada com a resposta: rimas.....	105
Figuras 35 e 36	Primeiro quadro: escrita feita e enviada pelo aplicativo.....	107
Figuras 37 e 38	Segundo quadro: escrita digitada e impressa.....	107
Figuras 39 e 40	Terceiro quadro: escrita feita e enviada pelo aplicativo.....	108
Figuras 41 a 44	Quarto quadro: enviado pelo aplicativo.....	109
Figura 45	Quinto quadro: escrita à mão.....	110
Figuras 46 e 47	Sexto quadro: enviado pelo aplicativo em arquivo de Word	110
Figura 48	Sétimo quadro: escrito à mão, enviado por foto.....	111
Figura 49	Oitavo quadro: escrito à mão, enviado por foto.....	111
Figura 50	Nono Quadro: escrito à mão, enviado por foto.....	112
Figura 51	Edição de imagem: As irmãs Cajazeiras.....	122
Figuras 52 e 53	Ideias do aluno ABS (9B)	122
Figuras 54 e 55	Novas ideias de ABS (9B)	123
Figura 56	A capa do folheto.....	123

Figura 57	Amostra da capa dos folhetos.....	124
Figura 58	Notícia encontrada por um aluno.....	126
Figura 59	Destaque “Tu visse? ”	126
Figura 60	Print da tela do Instagram: leitura de cordel.....	127
Figura 61	Print da tela do Instagram: mais cordel.....	127
Figuras 62 e 63	Exemplo de retextualização.....	128
Figura 64	Guardiã das Memórias.....	129
Figura 65	Breve relato de experiência da Guardiã das Memórias.....	129
Figuras 66 e 67	“Considerandos”: Opinião dos Amadinhos do SAS.....	131
Figuras 68 e 69	Produção de manchete de jornal: A notícia na capa.....	131
Figura 70	Avaliação dos Amadinhos do SAS.....	132

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FAZER SENTIDO, FAZER SENTINDO: A LITERATURA ENTRA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	16
2.1	FAZ SENTIDO PARA OUTROS: A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO.....	19
2.2	PULSANDO TEATRO.....	34
2.2.1	Pulsando a origem do teatro brasileiro.....	40
2.2.2	Pulsando teatro na escola.....	41
2.2.3	Pulsando as características estruturais do texto teatral.....	44
2.3	FAZ MUITO SENTIDO A LITERATURA DE CORDEL.....	48
2.3.1	Faz muito sentido conhecer as características estruturais do cordel.....	54
2.4	EXPERIMENTANDO O HUMOR.....	55
2.5	O HOMEM QUE BRINCA.....	60
2.6	DE UM JEITO PARA OUTRO: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO DESAFIO.....	62
3	METODOLOGIA.....	65
3.1	MOVIMENTAÇÕES DAS IDEIAS: CAMINHOS PENSADOS, SENTIDOS, TOMADOS.....	66
3.2	PROJETO DIDÁTICO: CORDELIZAR O BEM-AMADO.....	69
4	CORDELIZAR O BEM-AMADO: DE UM JEITO PARA OUTRO.....	72
4.1	PROJETO DIDÁTICO: CORDELIZAR O BEM-AMADO.....	72
4.1.1	Justificativa.....	72
4.1.2	Objetivo Geral.....	73
4.1.3	Objetivos específicos.....	73
4.1.4	Etapas previstas.....	73
4.2	PARA OUTROS, DESSE JEITO: REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	78
4.2.1	O jeito de começar com os alunos: primeira etapa.....	79
4.2.2	O jeito de trabalhar o texto dramático: segunda etapa.....	85
4.2.3	O jeito de trabalhar o gênero cordel: terceira etapa.....	96
4.2.4	O jeito de trabalhar a retextualização: quarta etapa.....	106
4.2.5	O jeito de mostrar o trabalho: quinta etapa.....	124
4.2.6	O jeito de enriquecer: ações que não estavam planejadas anteriormente.....	125
4.2.7	O jeito de aceitar: o planejado que não vingou.....	130
4.3	UM JEITO DE AVALIAR: PONDERAÇÕES DOS AMADINHOS DO SAS.....	132
4.4	UM JEITO DE SINTETIZAR: REFLEXÕES GERAIS SOBRE O PROJETO DIDÁTICO.....	135
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICE – GUIA METODOLÓGICO.....	143

1 INTRODUÇÃO

*Não há nada fora do texto.
Jacques Derrida*

Para ministrar aula de Língua Portuguesa é necessário apenas o professor e o aluno, mas para uma aula ser bem aplicada, exige-se uma sequência de atividades planejadas. No entanto, nada é garantido se haverá aprendizado ou não. E ainda mais, entrar na sala de aula com a sequência didática – elaborada passo a passo sobre o que se propõe a ensinar – não implica necessariamente que será uma ação motivadora aos alunos, principalmente se nela estiver apenas a leitura de um texto considerado enfadonho por eles.

É importante que, nós, professores, tenhamos a consciência de que nossos alunos de hoje não são mais os alunos que fomos. Talvez não tenhamos a verdadeira noção do que os jovens querem aprender e como querem aprender e, sobre isso, há quem generalize que todos os alunos não têm interesse nenhum, principalmente quando propomos leituras de obras clássicas, por exemplo. Por isso, é interessante que experimentemos diversas metodologias que possam atrair a atenção deles. É notório, também, que não podemos ensinar a língua materna como alguns de nós, professores, aprendemos, apenas com os conceitos retirados da gramática, com cópias e reproduções na lousa, sem metodologias que chamem a atenção, que consigam atrair o aluno a, pelo menos, participar das aulas propostas.

Dessa forma, nosso objetivo principal é trabalhar com o texto literário, para que o aluno tenha acesso à leitura completa de um livro e possa, assim, ser agente de seu conhecimento. Propomos a leitura literária para tentar fazer com que o aluno adquira o hábito, pois sabemos que é importante para o seu desenvolvimento.

Com a experiência em escola, detectamos, nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental II, o pouco uso de obras completas da literatura. Os alunos conhecem os autores, através dos livros didáticos, pelas crônicas, contos, poemas, lendas, e trechos de obras, por exemplo. É comum, também, que muitos professores façam projetos de leitura, escolham obras para serem lidas por bimestre (em escolas particulares essa atividade é chamada de “leitura obrigatória”), e ainda, é possível, que professores estimulem seus alunos a fazer muitas leituras, dentro e fora da escola. Contudo, não podemos garantir que a leitura literária é, de fato, uma prática mais presente nas aulas.

Talvez por isso, as frases “o aluno não lê” ou “o aluno não sabe ler” são tão ouvidas nas redes de ensino. Dessa forma, pensamos em desenvolver uma proposta de intervenção para utilizar a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, como objeto de estudo para a produção de cordel. A professora-pesquisadora leciona na escola desde 2008, com turmas de 8º e 9º anos. Em 2015, utilizou o livro didático para ensinar o gênero dramático. Nele, continha um trecho dessa peça, e, desde então, soubemos o quanto trabalhar o texto teatral era interessante para os alunos. A partir dessa ideia, escolhemos a turma de 9º ano “D”, a qual a professora leciona, para a aplicação da pesquisa.

É importante ressaltar que, todo o trabalho de execução da proposta de intervenção teve de ser reformulado para o ensino a distância, pois o contexto vigente, desde início de março de 2020, foi (e ainda é) de uma pandemia mundial da Covid-19. As aulas foram, a princípio, suspensas; depois, a Secretaria Estadual de Educação decidiu, junto com os gestores, que as aulas seriam remotas – o que acontece desde abril. A proposta, então, readaptada para os moldes à distância, *on-line*, por grupo de *WhatsApp* e *Instagram*, foi realizada em cinco meses que contemplam o reunir e agrupar os alunos pelo *Smartphone*, explicar o projeto, começar, executar e finalizar.

O objetivo da proposta de intervenção, então, é oportunizar ao aluno a leitura de uma obra literária completa para reescrevê-la. A princípio, a atividade de reescrita foi planejada para que os alunos pudessem reescrever as falas das personagens em versos e estrofes de cordel, para depois, encená-las. A sugestão e opção pelo folheto surgiram por conta dessa reelaboração da proposta de intervenção, e também, porque haviam as semelhanças de origem e produção: o Nordeste. Tanto o texto de Dias Gomes, como o folheto, têm em comum a região nordestina. As características do gênero cordel, com rimas e metrficação próximas a repentes, contando a história do personagem principal de *O Bem-Amado*, faz da retextualização um jogo, uma forma de brincar e recontar a história, contextualizada, no cenário nordestino.

Para isso, contamos com a abordagem metodológica qualitativa e pesquisa-ação, visto que a pesquisa foi feita na “sala de aula remota”, com o acompanhamento da professora-pesquisadora em todas as etapas e o envolvimento direto dos alunos – o que, mesmo a distância, dinamizou a relação entre sujeitos e objeto de estudo. E ainda, contamos com a escolha de um texto teatral, com humor, que pôde proporcionar para as atividades, um pouco de ludicidade, elementos que já foram

percebidos como proveitosos em outros momentos, visto que a professora tem atuado com ensino de 9º ano, em escola pública, desde 2008.

A pesquisa contempla, no segundo capítulo, o conceito de literatura de Roland Barthes (1992). Além de concordarmos com a ideia de uma obra possuir as três forças libertárias: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*, o autor ilumina os caminhos teóricos que nos levam a perceber, na prática, que o texto nos dá a direção, que “tudo” está no texto. Sem desmerecer o papel do leitor na recepção da leitura, mas as palavras estão dentro da obra, com começo, meio e fim (ou não) e esse “tudo” pode ser captado de diferentes formas, por diferentes leitores ou de formas diferentes pelos mesmos leitores. Por exemplo, quando estamos lendo uma obra e encontramos sentido dentro e fora dela, porque ela nos mostra “tudo”; quando os saberes são movidos por meio da linguagem, chegamos ao conceito de literatura que temos afinidade. Por isso, é muito importante que o professor seja um leitor literário.

Ainda contemplados no segundo capítulo, há a apresentação de autores que embasam teoricamente nossas colocações, que também veem o texto literário como aquele capaz de enriquecer nossa existência e favorecer nosso espírito crítico. São eles: Antonio Candido (1988), Harold Bloom (2001), Irandé Antunes (2003), Teresa Colomer (2003) e (2007), Graciele Montes (2006), Rildo Cosson (2006) e (2020), Antoine Compagnon (2009), Tzvetan Todorov (2009), Caio Riter (2010), Vincent Jouve (2012), Ernani Terra (2014), Marisa Lajolo (2018) e Fabiano Tadeu Grazioli (2019).

Na segunda subseção do segundo capítulo, temos as teorias sobre o Teatro, suas origens e manifestações em diversas regiões, mais precisamente na Europa Ocidental, berço e referência para o teatro português e brasileiro. Os autores estudados foram Aristóteles (2004), Jean-Pierre Ryngaert (1998), Margot Berthold (2001) e Patrice Pavis (2008), Sábado Magaldi (2013), Massaud Moisés (2014), cujos textos são de extrema riqueza histórica sobre nossos antepassados (e passado mais recente) e dão conta, até hoje, do que pode ser uma manifestação artística-teatral.

É nesta subseção, também, que abordamos sobre a origem do teatro no Brasil, sobre a utilização do texto teatral na escola e as características estruturais do gênero dramático. Apesar de a proposta ter sido reformulada e não mais pensarmos na apresentação de uma peça, conhecer a estrutura de um texto dramático contribui para a retextualização e para o andamento da pesquisa e prática na sala de aula.

Na terceira subseção, temos o estudo sobre origem e características da Literatura de Cordel. Sabemos que, desde 2018, ela fora consagrada patrimônio imaterial cultural, que deixa seu registro marcado e de grande relevância para o país. Conhecer as características e vários folhetos de cordel contribui para o objetivo principal da proposta, que é cordelizar *O Bem-Amado*, de Dias Gomes. Os autores estudados foram: Márcia Abreu (1993) e (1999), José Cláudio Mota Porfiro (1999) Aderaldo Luciano (2012), Marinho e Pinheiro (2012) e Marco Haurélio (2013).

Na quarta subseção, temos o estudo sobre o humor, com Henri Bergson (1980), Sírio Possenti (2014), Scott Weems (2016) e Terry Eagleton (2020). Com a certeza de que o humor é algo inerente ao ser humano, em seus variados graus, tentamos comprovar que quando se tem o riso e a alegria, a leitura se torna deleite, é mais aprazível ao aluno. Provavelmente, é, também, mais fácil de ele se envolver e aprender.

Já na quinta subseção, temos o jogo, a teoria que faz reflexão sobre essa característica nata dos seres humanos, que é brincar, jogar, competir etc. Essa ideia de brincar, que também incorporamos, está contemplada nas ideias do filósofo Johan Huizinga (1990). Pretendemos, assim, apresentar, junto ao objetivo da proposta de intervenção – que é cordelizar um texto teatral, as reações e desenvolvimento de aprendizado que incluem o jogo como ferramenta de ensino.

E para finalizar o segundo capítulo, na última subseção, temos Marcuschi (2010) e Graciela Montes (2006) para embasar essa atividade de retextualização, que consideramos lúdica; e por que não, considerá-la um jogo, visto que o homem é um ser que brinca? Não seria brincar de reescrever ou brincar de ser cordelista?

Em continuação, temos, no terceiro capítulo, a “Metodologia”, que consiste em traçar e registrar os caminhos percorridos, desde o pensamento que motivou a tentar resolver a questão do pouco uso de obras completas de literatura, no ensino fundamental II, até a execução da proposta de intervenção. Ao se pensar na metodologia, com a proposta readaptada, é necessário ter a habilidade com uso das redes sociais, gravações de aulas e dinâmica de trabalho *on-line*.

No quarto capítulo, temos o projeto didático: “Cordelizar *O Bem-amado*”. Nele, estão descritas as etapas e as atividades, seus momentos e divisão de tarefas dos alunos, que contempla a leitura de um texto literário completo, conhecimento do cordel, compreensão das características dos gêneros estudados, atividades lúdicas

para o aprendizado coletivo, releitura da obra e retextualização, até a culminância: a amostra do folheto.

É, portanto, um trabalho com o gênero dramático (um texto teatral) para se transformar em outro gênero – o cordel. A produção de um novo texto, feito em um folheto, com versos e estrofes, rimas e métricas, bem característicos do falar nordestino, a busca pela palavra que melhor se encaixa, a melhor construção da frase ou da oração, a quantidade de sílabas poéticas, enfim, cordelizar *O Bem-Amado* não é só brincar de ser cordelista, é aprender brincando, é ampliar seus horizontes, ampliar o seu vocabulário, é descobrir que o texto literário vale a pena, tanto para ser lido, como para ser criado.

2 FAZER SENTIDO, FAZER SENTINDO: A LITERATURA ENTRA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

“E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Clarice Lispector – Felicidade Clandestina

Não partiremos de uma definição de literatura, pois provavelmente, um leque se abriria para outros apontamentos. Porém, para a pesquisa realizada, entre leituras e aplicação da proposta de intervenção, é necessário que defendamos, aqui, a linha de pensamento gerada através de um conceito de literatura. No caso, o conceito utilizado pelo crítico literário, Roland Barthes (1992), em seu livro, *Aula*. Não há a pretensão de defender esse conceito como único e o mais correto; o importante, na verdade, é entender que ela – a literatura – é a dona da chave principal para abrir os cadeados presentes em nesta dissertação. Uma dona onipresente e onisciente, simples e composta, singular e plural que existe há muitos anos, antes mesmo da criação da escola. Ela é, como afirma Barthes, “o grafo completo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 1992, p. 17).

Para o autor, a literatura possui três forças de liberdade que dependem do trabalho de deslocamento que o escritor exerce sobre a língua. Para ele, o texto literário é “o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua” (BARTHES, 1992, p. 17). Qualquer texto literário dará conta, portanto, de representar o real, embora conheçamos como ficção ou algo baseado em fatos reais, será sempre, a “representação” da realidade.

Essas forças são encontradas na obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes (2012), escolhida para o trabalho com os alunos. O escritor pôde, através do gênero dramático, criar personagens e discursos que evidenciam o objetivo temático de seu texto. Podemos considerar que o autor escolhera o uso adequado da língua – e isso ele fez livremente – de acordo com o ambiente e contexto social que ele se propusera manifestar em todo seu texto, mesmo em tempos de ditadura militar. Para o dramaturgo, eram anos:

de censura federal estúpida e castradora que tantas vezes mutilou episódios, quando não o proibiu pura e simplesmente. Mesmo assim, durante esse período de opinião pública amordaçada, de ausência de liberdade, *O Bem-Amado* cumpriu seu papel de satirizar e questionar na realidade do país através do microcosmo sucupirano (GOMES, 2012, p. 13).

Temos o depoimento de quem precisou abafar seus escritos – o que nos leva a entender que, durante algum tempo, não se podia dizer o que quisesse, através da arte. Quem teve acesso à história de Odorico Paraguaçu, percebe a caracterização de um político obsessivo e sedento de poder, capaz de dizer sandices e cometer atos insanos. Em oposição, percebe que ele é um homem que desperta atenção alheia, com falar pomposo, dentro de uma história que une crítica com humor. Essa análise pode despertar no leitor a vontade de se questionar sobre sua contribuição para a prática democrática, como também, aferir que, esse tipo de político atrai a simpatia das pessoas/eleitores – é a farsa em ação.

Quem nunca viu um Odorico Paraguaçu? Essa representação do real é citada na obra de Barthes (1992), quando ele indica as três forças da literatura. Uma dessas forças é a chamada *Mimesis*. O autor afirma que “o real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura” (BARTHES, 1992, p. 22). Pode parecer um paradoxo, mas não é: os autores, todos, e Dias Gomes, é claro, demonstram o real através das palavras que escolhem, mas tecem seus textos numa busca incessante, num trabalho árduo de dar conta do real, nessa “teimosia” de tornar possível o impossível. É a ficção que mostra o real. Por exemplo, em *Romeu e Julieta*, Capuletos e Montecchios são famílias rivais, mas briga entre famílias existe na vida real.

Barthes (1992) também cita a *Mathesis* como uma força da literatura. Ele afirma, com outras palavras, que levando em consideração que todas as ciências estão presentes nas obras literárias, não seria necessária mais nenhuma outra disciplina. E ainda, acrescenta que os muitos saberes que a literatura assume são movimentados, eles não têm lugar fixo, não são inteiros nem últimos. Através da linguagem, ela reflete sem cessar, com variadas criações.

Temos, em *O Bem-Amado*, uma obra contemporânea, um texto dramático que aborda diferentes saberes que dão conta de áreas diversas do conhecimento. A questão do poder, do dinheiro, da corrupção, dos amores, das traições, da obsessão e da violência – encontrados dentro do texto teatral. São temas que qualquer outra área do conhecimento poderia trabalhar. Por exemplo, discutir a caracterização do político em Filosofia, Sociologia e História; aprender educação financeira e gestão do dinheiro público; trabalhar as reações químicas que surgem no corpo quando temos sentimentos e emoções fortes. Podemos dizer, então, ao ler o livro de Dias Gomes, e

como afirma Roland Barthes (1992), que os saberes mobilizados lá não são inteiros nem finitos: o texto poderá ser lido através dos tempos e será atual; e poderá também gerar interpretações diversas. Esses saberes fazem parte do ser humano, o que demanda uma vasta, porém, complexa teia de reflexões.

O que percebemos, também, na obra escolhida, é um cuidado com a linguagem. As palavras utilizadas por Dias Gomes, na construção dos saberes da obra, “não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 1992, p. 21). Na escolha dessas palavras para construir seu texto, seu discurso, chegamos à *Semiosis* – terceira força citada por Barthes (1992). Em *O Bem-Amado*, temos o “jogar com os signos”. Por exemplo, na escolha do título da obra: um substantivo formado a partir do advérbio “bem” e a forma verbal de “amar” no particípio “amado” (o que se configura como adjetivo). Esse jogo com a palavra nos faz refletir: que bem-amado é esse? Por que bem-amado um homem como esse? Ao pensarmos na *Semiosis*, buscamos encontrar os vários sentidos que esse signo “bem-amado” traz ao texto, visto que ele só aparece duas vezes (talvez de forma proposital): no título e na última palavra do texto teatral, última fala do texto, quando Neco Pedreira faz um discurso no enterro do prefeito: “... o grande sonho de sua vida, afinal realizado! Adeus, Odorico, o Grande, o Pacificador, o Desbravador, o Honesto, o Bravo, o Leal, o Magnífico, o Bem-Amado...” (GOMES, 2012, p. 135).

Essa força libertária da literatura trata do jogo com as palavras, um jogo livre, sem amarras, sem freios ou “ordem”. É como ter a liberdade de ousar no dito, no não dito e ainda, fazer uma palavra sair do seu sentido original e registrar-se como sendo outro sentido. Ao ler *O Bem-Amado*, de Dias Gomes (2012), percebemos que o autor brinca com as palavras, cria neologismos, consegue, através da linguagem e do humor, construir um texto crítico e real.

Pensemos, então, em uma leitura completa de uma obra literária que pode humanizar, transformar e mobilizar. É uma oportunidade que, provavelmente, possa garantir a formação do nosso aluno. Orientado por nós, professores, ele terá acesso a textos relevantes, a atividades que façam sentido e possam fazer um pacto de leitura com qualquer obra pensada e planejada para o trabalho docente. Os saberes mobilizados, durante a leitura, ou depois dela, não serão, de fato, inteiros nem finitos. Dependerão, por assim dizer, do sentido, da função social que o texto irá proporcionar.

Toda essa abordagem sobre o que é a literatura, suas forças de liberdade e o uso do texto literário permeia essa pesquisa. Como a literatura é a representação do real, com seus saberes diversos e jogos de signos, colocamos a obra literária à frente, pois ela sempre nos dará o caminho, a direção a seguir. A literatura entra no Ensino Fundamental II não porque é uma exigência de documentos oficiais da educação, mas porque fica claro ao professor que utilizar obras literárias vai muito além de se obter um diagnóstico baseado em competências e habilidades. Nesse trajeto, seja lá qual for a posição de leitor (aluno, professor ou pesquisador), o trajeto sempre será com humildade (para alcançar seu objetivo), saber (para dar conta de um todo) e gosto (para despertar sensações).

2.1 FAZ SENTIDO PARA OUTROS: A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO

Quando falamos da importância do texto literário, não nos parece que precisamos defendê-lo, é como se fosse óbvio ser da área de Letras e gostar de literatura, como também, não fosse uma questão de opinião e simpatia, mas sim, algo natural. Porém, quando decidimos por trabalhar, na escola e neste estudo, com uma efetiva utilização de um texto literário, não poderíamos perder a oportunidade de defender, sim, o uso de obras literárias; e mais: contribuir para que outros professores tentem e comecem a se apropriar do texto literário como objeto de estudo.

É importante deixar claro que, a intenção desse despertar não é obrigar o aluno a ler, mas conquistá-lo a render-se à leitura, de preferência de um livro completo, sem as amarras de encaixá-la numa vertente, até porque, no ensino fundamental não temos a disciplina “Literatura”, como no ensino médio – o que nos oferece mais liberdade para trabalhar a obra em si.

Aqui, nessa dissertação, mostramos alguns autores que consideram a leitura do texto literário como uma ferramenta eficaz para o trabalho com alunos em sala de aula. A teoria nos dá subsídio para entender melhor toda a função da literatura. A grande questão está e tenta ser respondida: faz sentido ou não optar pela leitura completa de um livro?

Vamos começar com Antonio Candido (1988), com seu “Direito à Literatura”:

a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela [...]. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as

vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1988, p. 174-175).

Antonio Candido defende a literatura, e ao determiná-la como direito humano, equipara-a à saúde, à educação. Isso porque todos necessitam da literatura para viver – é impossível passar um dia sem ela, é um desejo maior, mais forte, irresistível, como comer, dormir e ir à escola. Acreditamos, por assim dizer, que todo ser humano tem direito a ler obras, a ter contato com a arte, pois ela existe de diferentes formas, em diferentes lugares.

É relevante pensar dessa forma, pois por assim entender, o autor ainda acrescenta que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 1988, p. 175). Para o autor, a função da literatura está ligada ao seu conflito enquanto papel humanizador, que é contraditório; e a arte não pode ser considerada contraditória? O ser humano não o é? A literatura, para ele, tem estrutura e significado, manifesta emoções individuais e coletivas e é, inconscientemente, uma forma de conhecimento.

Podemos pensar que é na escola onde podemos “democratizar” essa leitura, oportunizar ao aluno a conhecer obras, que sejam relevantes, ou, até mesmo, até conseguirmos fazer com que ele se encontre em uma modalidade de sua preferência. Já que muitos relatam que o aluno não lê, podemos agir para que esse discurso mude, e como consequência, o aluno possa tornar a leitura um hábito.

No livro *Como e Por que Ler*, do professor e crítico literário estadunidense, Harold Bloom (2001), logo no início, temos o aviso de que se trata de um livro para ensinar como e por que ler aos que têm a leitura como hábito. O autor optou por recorrer a exemplos como contos, poemas, peças teatrais e romances para instruir o que sua obra propõe. Ele afirma que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação” (BLOOM, 2001, p. 17). Isso significa dizer que, uma pessoa que tem hábito de ler, certamente, buscará o livro que a interessa, que diga algo a ela, que desperte alguma emoção ou sentimento. Podemos considerar que essa transformação é positiva.

Assim como o autor, desejamos que aquele aluno, depois de seus anos na escola, opte por ler por conta própria e tenha como objetivo ler um livro que acrescente algo. Ele ainda afirma que, “para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos — e fazê-lo plenamente” (BLOOM, 2001, p. 24). O que nos recorre ao ato natural de buscar ler obras, porque somos humanos lendo o que outros humanos sentem, tanto nas narrativas, como nos versos do eu-lírico, por exemplo.

E ainda, Harold Bloom (2001) acrescenta que nós lemos para conhecer intimamente outras pessoas, para conhecermos a nós mesmos, para sabermos sobre a vida. É uma necessidade de conhecimento. Para ele, é na busca do leitor que está o maior prazer. Dessa forma, somos mediadores dessa busca, podemos apresentar diferentes obras, com temáticas variadas que, com certeza, encontrarão o seu leitor também. Nessa mediação, não basta trazer a obra para dentro de sala. É preciso que exploremos o texto literário e não o usemos como pretexto para ensinar gramática, por exemplo.

Irandé Antunes, em seu livro *Aula de português: encontro & interação* (2003), aborda essa questão da leitura em sala de aula, defendendo o uso de textos literários. Ela afirma que:

reduzi-los a objetos de análise sintática, a pretexto para exercício de ortografia, por exemplo, é uma espécie de profanação, pois é esvaziá-lo de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu como o arranjo diferente de seus elementos linguísticos. O gosto e o encantamento por esta função poética dos textos literários, como todos os outros gostos e encantamentos, precisam ser cultivados, estimulados, exercitados (ANTUNES, 2003, p. 72).

Realizar o cultivo da função poética da leitura literária é um dos nossos papéis. Com aulas que estimulem o gosto e a prática de boas leituras, sem cansar nem desistir, experimentando uma após outra, até encontrarmos uma estratégia exequível na sala que lecionamos. Tendo em vista a quantidade de turmas e alunos que temos, o trabalho é grandioso, mas se feito com planejamento e organização, acreditamos que é possível obtermos êxito.

Um ponto importante é pensar na formação do professor como mediador desse cultivo no solo da literatura. Por exemplo, se sua graduação, e preparação para a sala de aula do ensino fundamental, não foram suficientes para formá-lo, é provável

que precise de formações dentro da escola ou que busque, nas experiências alheias, o auxílio.

Outro ponto, é a questão do ensino de literatura como disciplina no ensino médio. Concordamos que ensinar a literatura, pautada nos movimentos estéticos, é um debate importante, principalmente se levarmos em consideração o objetivo de seu estudo. Entretanto, em nossa pesquisa, o foco é a leitura do livro.

Destarte, podemos pensar na importância que a literatura obteve com o passar dos anos e como pôde ser inserida no contexto escolar. Teresa Colomer (2003), professora de Literatura em Barcelona e autora de vários livros, afirma, em seu *A Formação do Leitor Literário*, que a literatura juvenil só foi produzida, como objeto de estudo, após a 2ª Guerra Mundial. Em sua pesquisa, trata da evolução dos estudos sobre literatura infantil e juvenil, caminha até os tempos atuais, e dentre outros assuntos relevantes, direciona ao que se produz a crianças e jovens, refletindo sobre vertentes, perspectivas, temas e seleções.

Para Colomer (2003), a partir dos anos setenta, o interesse literário sofrera uma mudança radical, com a existência de novas linhas de estudos, produção e difusão dos livros para crianças e jovens, com formas educativas que passaram a incentivar a leitura, a utilizar a literatura no âmbito escolar – o que ela chama de “interesse especificamente literário com as perspectivas psicopedagógicas e socioculturais” (COLOMER, 2003, p. 77). Dessa forma, é necessário que usemos o livro para trabalhar a construção do conhecimento e aprendizagem, para que o aluno possa ler, compreender o que lê, e entender o mundo de relações pessoais em que vive.

Por conseguinte, tanto o hábito de leitura e a nossa formação literária são essenciais para que o ensino de literatura seja eficaz e relevante para a vida do aluno. Para Teresa Colomer (2003), a escolha da obra, “deve ajustar-se aos critérios que os adultos têm sobre o destinatário infantil. Ou seja, deve basear-se em sua opinião, como responsáveis sociais da etapa educativa, do que lhes parece educativo e compreensível” (COLOMER, 2003, p. 164). Nossa opinião deve, então, estar embasada no que há de melhor na literatura: o livro. Ele deve ser levado para a sala de aula. A Literatura não pode ser apenas um complemento.

Rildo Cosson (2006), em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, direciona o estudo aos professores que desejam trabalhar de forma significativa para si e para os alunos e, propõe, então, o ensino da leitura literária na escola básica. Ele

parte da ideia de que a biblioteca é um depósito de livros, que o texto literário é escolhido como leitura extraclasse. Para ele, o ideal é que a leitura deve ser pensada para a constante formação do aluno – e essa formação é papel da escola.

Em todo seu livro, Rildo Cosson (2006) versa sobre o processo de leitura de obras literárias à luz de várias teorias da leitura, sobre o lugar da literatura na sociedade e por que ela é importante; acrescenta, também, sobre os ensinamentos da literatura no Brasil, mais precisamente na questão em que ela deixou de ser apenas arte para se tornar uma disciplina na escola e, ainda, por estar na escola, ele afirma que é necessário seu ensino, marcado por bons critérios para a seleção das obras.

Por tratar dessas questões, é notório que o autor defende a potência dessa área e partilha o sentido da leitura literária. Para ele:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar 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 da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p. 17).

Ler é viver uma experiência: a leitura pode ser boa e inesquecível ou, quem sabe, frustrante e inesquecível, também. Mergulhar na leitura literária, é ensaiar estar dentro de um mundo em que enxergamos como o outro é – e esse outro pode ser eu. Sentimos gosto (o amargo de um final infeliz, por exemplo), alegria e a dor do outro, ou revivemos tais sensações, só que vistas do lado de fora, mesmo estando dentro, porém, sem deixar de ser quem se é. Ler literatura é segurar a lanterna na mão para iluminar o que é mais importante: a história lida. Porém, quem a torna viva é o próprio leitor, pois é ele quem segura essa lanterna, para que ele mesmo possa ler e sentir a leitura. Dessa forma, o livro só se torna vivo quando lido e um mesmo livro pode nos surpreender, se lido mais de uma vez, por exemplo.

Em relação a oportunizar a leitura literária, *La gran Ocasión* - cartilha do Ministério da Educação da Argentina, escrita pela professora Graciela Montes (2006), aborda sobre o sentido da literatura, o papel do leitor, da instituição de ensino, sobre como ensinar a ler e afirma que o melhor momento é dentro da escola, pois:

la escuela tiene la gran posibilidad de igualar oportunidades. Pero no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco. No se trata de que la escuela “dé de leer”, como si la lectura fuese

un alimento o una medicina, un bien-propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como una dádiva a los otros (los niños, los ignorantes...). La lectura no funciona de esa manera. Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante... (MONTES, 2006, p. 8).¹

Para formar leitores, a escola deve garantir o contato com os livros, bem como, espaço (temporal e físico), com planejamento, engajamento, com mais de um projeto por ano, pois para tornar o aluno um leitor literário não é como prescrever uma receita médica, não é um doce para agradar uma vez os alunos. A escola deve ser o passaporte para a experiência leitora, com vistos sem data de validade.

Certamente, trazer o livro para a sala de aula e explorá-lo em uma turma, por exemplo, com o apoio do professor na mediação dessa leitura, é um momento de troca, cujos alunos, influenciados pelo professor e pela obra, influenciariam uns aos outros. Rildo Cosson (2006) considera que analisar as obras é uma atividade eficiente, pois isso:

toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas ao leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (COSSON, 2006, p. 29).

É possível que, diante da primeira leitura, tentemos procurar respostas para uma total compreensão do texto. É quando a curiosidade ativa a interação leitor/obra/autor: “por que isso aconteceu? Como assim? Se fosse eu...” Por isso, fica evidente, que não devemos apenas “ler por ler” o livro. Precisamos ir além, mediar essa interação. Tudo isso para que os nossos alunos tenham uma ótima educação literária, para que eles possam ter oportunidade de conhecer variadas histórias, de

¹ a escola tem a grande possibilidade de igualar oportunidades. Mas esta promoção não deve ser vista como a reparação de uma falha. Não se trata de preencher uma lacuna. Não é que a escola "dê para ler", como se a leitura fosse um alimento ou um remédio, um bem de alguns (os sábios e os leitores experientes...) dado como um presente a outros (os filhos, os ignorantes...). A leitura não funciona dessa maneira. Se se trata de ajudar a formar leitores, precisamente, isto é, sujeitos ativos, curiosos, capazes de ficar ao lado e enxergar o texto do seu jeito, não se pode pensar em uma dádiva, ou uma administração, mas sim uma habilitação para a experiência. Dar ocasião para que a leitura tenha um lugar. Garantir um espaço e tempo, textos, mediações, condições, desafios e companhia para que o leitor se instale na posição de leitor, que, já vimos, não é mansa, obediente e automática, mas pessoal, audaz, observadora ... (MONTES, 2006, p. 8).

diferentes autores, considerados atemporais por tratarem de assuntos do ser humano. Queremos, assim, que os alunos leiam mais, leiam sempre.

Outra obra que auxilia os professores a entender melhor a tarefa com a leitura de textos literários na sala de aula, e a sentir segurança no seu trabalho diário, é o livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, de Teresa Colomer (2007). Antes de partir para o que a obra propõe, a autora faz um panorama histórico de como se tinha e era utilizada a literatura nas escolas. Em seu discurso, ela afirma que até mesmo os pensamentos da área da filosofia defendem que “a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não é apenas essencial, mas simplesmente **inevitável** (grifo nosso)” (COLOMER, 2007, p. 20). E por ser essencial e inevitável, reafirmamos que, para os amantes da leitura, é algo realmente natural.

É certo dizer que, encontraremos, nos diversos estudos sobre literatura, pensamentos que se coadunam. O que, então, reforçará nossa ideia sobre a sua representação da realidade e acerca do que deve ser compreendido pelo leitor, pois assim:

o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. [...] a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram (COLOMER, 2007, p. 27-29).

Acreditamos que esse redesenho da atividade humana é o que move o leitor. Quando compreendemos a leitura enquanto sistema de nossa cultura, temos os instrumentos necessários para o debate sobre nós mesmos. Dessa forma, temos a autonomia do aluno, que explora o texto, reflete sobre o contexto e condições de produção da obra e é capaz de, sozinho, interpretar e perceber que o que leu, apesar de ser ficção, por exemplo, é a representação verbal das ações dos homens, de determinado local e cultura.

Possivelmente, os professores de literatura das faculdades são os profissionais que mais a defendem. Conhecer seus estudos e ideias é muito importante para que os profissionais da escola, da sala de aula de ensino fundamental, possam creditar ao ensino literário a importância devida. Por exemplo, conhecer o discurso de Antoine Compagnon (2009), professor, escritor e crítico literário francês,

em sua aula inaugural no *Collège de France* pode trazer ânimo aos professores e pilha para as lanternas dos alunos.

O texto da aula inaugural foi traduzido, para a língua portuguesa, por Laura Taddei Brandini e oferece-nos grande contribuição para nos aprofundarmos no que trazemos nessa dissertação, pois ele responde à pergunta título de seu discurso: “Literatura para quê?” e justifica que, para lecionar literatura, nos tempos atuais (com a modernidade à porta), terá de ser bem crítico. Para Antoine Compagnon (2009), “viver é mais fácil (...) para aqueles que sabem ler (...) literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor” (COMPAGNON, 2009, p. 29). É o “poder” que atribuímos a outros prazeres que temos na vida, por exemplo, se compararmos ao deleite de ler algo que nos agrada.

O autor afirma, ainda, que a leitura nos torna verdadeiros e discorre sobre quatro explicações acerca do poder da literatura. Um desses poderes, já foi citado aqui e chamado de “força libertária da literatura”, com Roland Barthes (1992), ambos se apropriam de um termo de Aristóteles, a *Mimesis* – a representação do real – uma tendência do instinto humano.

Para Antoine Compagnon (2009), além de ser um prazer, a literatura instrui, tem um poder moral e educador. Nela, o concreto se substitui ao abstrato, serve como remédio libertador, pode ser usada pela espada da justiça ou contra a intolerância; ela é gratuita, restaura a harmonia do universo e faz o homem enxergar além das visões mundanas. Ela, também, faz a linguagem ser poética, que inspira e forma a personalidade de quem a lê; e ainda, encerra em si um saber insubstituível que faz com que possamos exercitar o pensamento e experimentar tudo o que for possível.

O autor, em todo seu discurso, cita personagens e faz referências literárias para explicar o que sente naquele momento em que defende o “para quê ler literatura”. As imagens que constrói e as analogias que faz contribuem para as ponderações feitas. Podemos assim dizer que, ele nos distrai e entretém, propositalmente, para demonstrar o quanto a literatura também assim o é. Antoine Compagnon (2009) conclui um pensamento e defende que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato

de que os outros são muito diversos e que seus valores de distanciam nos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Vemos assim, uma complementação do que já dissemos anteriormente: a experiência com a literatura nos mostrará que a representação da vida de outro pode nos fazer enxergar as diferenças e isso poderá mexer com nossas emoções. Agora, com esse pensamento, não nos vemos na vida do outro, mas temos contato com diversas experiências que fazem com que enxerguemos outro mundo, diferente do nosso – o que pode ser considerado como uma grande experiência literária.

Ao repensarmos que, se por um lado há a preocupação com a quantidade de alunos que não leem, por outro, há a questão da escolarização da literatura. Isso, sem levar em consideração a falta de habilidade e vontade de alguns professores em trabalhar o texto literário (talvez pela obrigação de seguir as orientações curriculares), mas a forma como uma obra literária está sendo utilizada. A respeito disso, Tzvetan Todorov (2009) aborda em seu livro *A Literatura em Perigo*.

Ao defender a utilização das obras para serem lidas sem que nos preocupemos com a estética, a crítica ou o contexto histórico, o autor afirma que a “literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (TODOROV, 2009, p. 22). É por isso que a literatura é preciosa: várias histórias contadas por variados tipos de pessoas que se “conectam” com outros tipos, com outras histórias, tendências e leitores, o que não pode ser encenado nem determinado ou está além dos limites. Talvez seja por esse pensamento que concordemos com a ideia de que, quem lê, viaja.

Tzvetan Todorov (2009), na seção “O que pode a Literatura”, reafirma, para nós, ideias já ditas por outros especialistas, com uma informação relevante a mais. Ele considera que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos, nos fazer compreender melhor o mundo, e nos ajudar a viver, [...] ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir (TODOROV, 2009, p. 76).

É certo dizer que, como a metamorfose da borboleta, que acontece de dentro para fora, o poder que a literatura tem, de oferecer essa transformação, também vem de dentro. É um momento particular, primeiramente, do escritor; depois, torna-se uma

obra aberta, para o leitor encontrar-se. Para esse processo se realizar, é necessário que o leitor leia o livro completo, pois acreditamos que é no “todo” que o autor define a finalidade da obra.

Comparada à Filosofia e às Ciências Humanas, a Literatura, de acordo com o autor, tem muito a ensinar – até mais que elas. Para Tzvetan Todorov (2009), autores são capazes de ensinar sobre a condição humana tanto quanto os psicólogos, por exemplo:

Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional (TODOROV, 2009, p. 93)?

Ao trazer essa ideia para o Brasil, não seria excepcional ter José de Alencar, Gonçalves Dias, Cecília Meireles ou Machado de Assis, como nossos mestres? Todos os autores, clássicos ou não, têm muito a nos ensinar com suas criações. Tanto para que nos reconheçamos e saibamos como agir, como quando percebemos as más inclinações que não desejaríamos imitar. Fica então, aqui registrado, que a literatura pode estar em perigo, mas nós, professores, temos o dever de levá-la para a sala de aula – o dever de protegê-la.

É o que propõe, também, Caio Riter (2010), quando defende que o aluno precisa do adulto para enxergar a possibilidade de encantamento que o texto manifesta. Para ele, não podemos deixar os alunos livres para decidirem o que devem/precisam ou querem ler, senão, é provável que nunca conheçam nossos clássicos nacionais. Portanto, ler:

torna-se um ato de liberdade, quando a escola, através da obrigatoriedade da leitura e de uma prática metodológica que assegure espaço para a reflexão e para o deleite, forma leitores qualificados. A escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura e o conhecimento dos aspectos que a envolvem, além de apresentar, de forma qualificada, textos fundadores da literatura, cuja leitura, se não realizada na escola, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá (RITER, 2010, p. 55).

É muito importante que a escola oportunize, a professores e alunos, leituras relevantes, de qualidade, com incentivo (material e imaterial), motivação para leituras

que, de certa forma, são rejeitadas por serem do século retrasado, por exemplo. Não basta que existam os livros, as histórias e sentimentos descobertos, revelados, inventados, explorados, aceitos, reconhecidos e experimentados. O nosso papel nessa mediação é essencial. Provavelmente, é na educação básica, que temos mais chances de mostrar ao aluno o valor da literatura.

Para o professor-pesquisador francês, Vincent Jouve (2012), o valor dos textos literários:

é resultante da natureza e da originalidade dos saberes que eles veiculam. A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (JOUVE, 2012, p. 164-165).

Este discurso do professor conversa com o de Roland Barthes (1992). Os dois professores tratam da questão do que há de essencial nos textos, que pode ser aferido por qualquer “amante” desse tipo de leitura: a liberdade que todo autor tem de criar os diversos saberes e de representar o real, através do uso da linguagem escrita.

Vincent Jouve (2012) acrescenta a ideia de que os estudos literários enriquecem nossa existência, favorecem nosso espírito crítico, solicitam nossas capacidades de análise e reflexão, e favorecem a liberdade de juízo. É, enfim, a literatura sendo livre, com seus livres leitores.

As contribuições de especialistas para oferecer suporte aos professores, com discussões acerca do texto literário são muitas. Ernani Terra (2014), com o livro *Leitura do texto literário*, acredita que a eficácia da formação do leitor “se faz pela leitura contínua e atenta de romances, contos, poemas, crônicas... de autores diversos, de nacionalidades diversas” (TERRA, 2014, p. 183). A respeito disso, há uma discussão relevante acerca do que é literário ou não, do que os alunos leem fora da escola.

Juntamente a esse debate, há a questão sobre o que devemos levar para sala de aula, que base sustentamos para escolher a obra. Isso requer atenção, pois podemos considerar que a experiência dentro da escola e a formação, tanto da graduação (ou uma pós em Literatura), como as formações continuadas, dentro da escola, contam como o embasamento desse profissional. Acreditamos que é possível

ensinar a ler, a fazer com que o aluno tenha acesso à leitura e seja sempre uma leitura atenta. Para nós, a escola parece ser o lugar ideal para a formação do leitor.

Professores da rede pública de ensino sabem que existe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cujo Ministério da Educação oferece livros literários, gratuitamente, para auxiliar o trabalho do professor, porém, além de serem obras variadas (difícil para oportunizar que todos leiam as mesmas), não garante que chegarão em tempo hábil nem que serão utilizadas, por conta própria, pelos professores. A verdade é que, o livro literário, às vezes, só é escolhido quando há um projeto da própria escola (Projetos de Leitura, com data para começar e data para acabar) ou até mesmo quando há projetos da Secretaria de Educação.

Neste sentido, consideramos relevante que alguns professores também possam optar, de início, pela escolha feita pelo aluno. É possível que, um dos alunos escolha uma obra considerada não canônica, mas cabe a nós, professores, mediar essa relação, principalmente, se levarmos em consideração esse pensamento de Ernani Terra (2014) nesta reflexão:

Tomo por pressuposto que os textos só têm sentido graças a seus leitores, por isso julgo preconceituoso que se condenem as leituras que os alunos fazem de livros pertencentes à cultura de massa ou que sejam considerados não leitores aqueles que leem obras não canônicas, pois é por meio da leitura de tais obras que os alunos chegarão aos autores legitimados culturalmente e prestigiados pelo cânone escolar (TERRA, 2014, p.16-17).

Ao estimular o pacto com o aluno, deixando-o escolher uma obra a ser lida, além de contribuir para que estejam lendo, o podemos seguir caminho e chegar a obras literárias que consideramos sua leitura relevante. Dessa forma, não podemos ter medo de trazer obras que o aluno a rejeite pela capa, ou pelo tamanho, por exemplo. É preciso saber mediar e conquistar os alunos. E também, não condenar os outros tipos de leituras.

Se ainda persistir a insegurança sobre a escolha, podemos ficar tranquilo, pois, primeiramente, estaremos no lugar mais apropriado: a escola. Como já dissemos, é a instituição de ensino que deve oportunizar ao professor e ao aluno o acesso às obras e dentro da escola, a circulação de um livro é importante. Para Marisa Lajolo (2018), existem as instâncias que conferem se um texto é literário, ou não, e:

Entre essas instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. Ela é a

instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. A escola é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária (LAJOLO, 2018, p. 21).

Indubitavelmente, a escola é o cenário ideal para oportunizar leitura literária, mas é preciso cuidado com a escolha do acervo de uma biblioteca. É provável que os clássicos estejam empoeirados nas estantes e não nas mãos dos alunos. Quando a escola avalia o livro a ser utilizado, ela apenas o populariza, caso seja, de fato, utilizado pelo professor. Quando a escola sagra um livro, subtende-se de que ele deve ser uma boa leitura, mas para isso, há uma equipe de professores e coordenadores responsáveis pela escolha.

Precisamos levar os alunos à imersão numa leitura, desfrutar de uma obra completa e acreditar no poder da literatura, pois ela:

é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca. [...] Como outros atos de linguagem, a literatura dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um (LAJOLO, 2018, p. 43).

Essa é a “magia”: terminar a leitura de uma obra e ela continuar viva dentro do ser. Amantes da literatura querem conversar sobre o livro lido, mas fora da escola pode ser muito difícil para um adolescente ter essa oportunidade. É preciso interagir com o outro, compartilhar sensações sentidas, pois esse “sentir” ficará incorporado na vivência de cada leitor.

Nesse trabalho de não desistir do texto literário, pode surgir, também, a preocupação com a quantidade de obras que cada aluno deva ler. É preciso atentar que, primeiramente, se o aluno tomar gosto pela leitura, com certeza, irá ler fora da escola. O professor pode ficar tentado a trazer uma leitura não canônica, mas é possível escolher, pelo menos, um por bimestre e não esquecer os clássicos. A respeito disso, Cosson (2006) considera que têm:

razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos,

haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos (COSSON, 2006, p. 34).

Se trabalhado dessa forma, o cânone escolhido pelo professor e outra obra de escolha do aluno, teremos mais de uma leitura por ano, no mínimo. Ao trazer o clássico para uma leitura completa, oportunizamos aos alunos o conhecimento de uma identidade cultural tão presente na vida do ser humano; e, ao aceitar a escolha do aluno, contribuímos para a diversidade dessas culturas.

Diante de todas essas possibilidades, de todas essas reflexões acerca de quem encontra, no texto literário, um sentido significativo para a vida do ser humano, entendemos que, atualmente, estamos diante do início de uma transformação de mentalidade sobre como usar a literatura na sala de aula. É certo que, estamos mostrando o que temos como experiência de trabalho, após os anos de estudos acadêmicos, ao que nos propõem, também, sobre a inserção das obras no ensino fundamental.

Ademais, não consideramos algo impossível de ser realizado, pelo contrário, por ser tão valerosa, a literatura com o objetivo de ser ensinada na escola, é sim, uma ferramenta eficaz para o aprendizado dos alunos.

Estamos aqui, nessa pesquisa, com reflexões desde 1988. São mais de trinta anos em que autores, professores, críticos literários, especialistas no assunto têm a mostrar-nos e defender a importância da literatura. Em um estudo mais recente, Rildo Cosson (2020), no livro *Paradigmas do ensino da literatura*, trata de seis paradigmas identificados na trajetória da literatura no país. O que ele tenta mostrar é que a mudança de paradigma não anula o anterior e que é necessário continuar a conceber o ensino de forma que percebamos o que há de equivocado e que organizemos um ensino de qualidade, pensando na formação do leitor.

Em cada seção que trata dos diferentes paradigmas, Rildo Cosson (2020) expõe os elementos constituintes de cada um e faz um estudo sobre a concepção de literatura vigente à época, como também, seu valor, objetivo, conteúdo, metodologia, papel do professor, do aluno e da escola, entre outras coisas. Na seção sobre “O paradigma da formação do leitor”, a que nos interessa agora, ele cita o filme *Sociedade dos poetas mortos*, utilizado por muitos professores, nas salas de aula, para defender a democratização do livro literário, sem “a intromissão de críticos, historiadores, regras poéticas, classificações, análises e tudo o mais que tradicionalmente tem constituído o processo de escolarização da literatura”

(COSSON, 2020, p. 144). O que o professor ensina, no filme, é o que queremos para nós, aqui no mundo real. Não seria, então, a vida imitando a arte?

Portanto, o atual paradigma da formação do leitor encontrará um professor que é mediador e modelo a ser seguido pelos alunos, pois ele não precisa, de acordo com Rildo Cosson (2020), ser um “conhecedor da literatura”. Para o autor:

Como leitor-modelo, o professor é um exemplo a ser seguido pelo aluno, seja por se apresentar como um entusiasta dos benefícios da leitura literária, seja por possuir um vasto repertório de leitura que compartilha com seus alunos. Aqui vale tanto a performance do professor em sala de aula, quando ler em voz alta para os alunos, assumindo às vezes os modos de um ator ou leitor dramático; quanto as indicações de obras que está lendo ou acabou de ler e que considera interessantes para os alunos. [...], na qualidade de leitor-modelo, o professor deve fazer circular os textos literários entre os alunos, compartilhando quer as leituras de seus alunos, quer suas próprias leituras (COSSON, 2020, p. 159-160).

É exatamente sobre isso que trabalhamos nessa pesquisa: a motivação que somos capazes de oferecer para que os alunos queiram ler, dentro e fora da escola. Provavelmente, o aluno não criou o hábito de ler porque não encontrou o livro que lhe agrada, ou não teve um professor motivador. É importante, portanto, que nós professores sejamos o modelo para nossos alunos, que consigamos levar a obra escolhida, conquistá-los a reservarem um tempo, que à primeira vista, parece solitário, silencioso, mas que, com o tempo, trará muito “som” e sentido no interior dele.

Para este trabalho, pensamos em cordelizar *O Bem-Amado*, de Dias Gomes (2012) e, propositalmente, não o mencionamos antes nessa subseção. Primeiro, porque o objetivo é defender a leitura completa de um texto literário; depois, porque qualquer obra literária pode ser escolhida com o propósito de ser transformada em literatura de cordel.

A escolha pelo texto dramático, a princípio, foi feita para que tivéssemos, como produto final, a encenação – em cordel – da releitura da obra. Porém, como dissemos, com a pandemia da covid-19, a proposta teve de ser reformulada, pois além de as aulas terem sido suspensas, não convinha mais, antes de se ter uma vacina, fazer a encenação, aglomerar no palco e na plateia.

Sendo assim, não tratamos mais da questão do texto teatral como representação, mas como objeto de estudo para a formação do leitor literário. É certo que, para o dramaturgo, o destino final de seu texto é a encenação. Porém, para nós, ele é a base de nossa pesquisa. *O Bem-Amado* nos mostra o caminho a seguir, ler

essa obra faz-nos conhecer a história das personagens (o que é mais importante) e, por um bom acaso, ele é um texto teatral.

É provável que, ler o texto dramático e não conhecer o espetáculo cênico desperte no leitor um elemento a mais: a imaginação. Para Massaud Moisés (1969), o leitor do texto teatral “vê-se obrigado a movimentar todas as turbinas de sua imaginação” (MOISÉS, 1969, p. 212). E isso não é uma questão problemática, mas um artifício comum para a efetivação de qualquer leitura.

Vamos refletir um pouco sobre o teatro, tão importante de ser trabalhado na sala de aula. Apesar da reorganização da proposta e da impossibilidade de encenação, estamos certos de que o texto dramático faz pulsar nossos corações sintonizados com a arte e com a literatura.

2.2 PULSANDO TEATRO

Antes de iniciar, de fato, a ideia a que essa subseção se apresenta, é necessário esclarecer os termos a que a palavra “teatro” remete-nos. Uma definição já nos faz pensar em palco, encenação – a Arte Cênica; outra leva a pensar sobre o espaço físico – Teatro José de Alencar, por exemplo. A obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, é um texto escrito, que pode apenas ser lido, ou, lido para ser montada a peça teatral. Esse texto escrito está na esfera do gênero dramático (ou texto dramático).

Para Grazioli (2019), “literatura dramática torna-se teatro no momento da representação” (GRAZIOLI, 2019, p. 104). Concordamos com esse posicionamento e sabemos o quanto é importante que haja o espetáculo cênico para a consolidação da arte dramática. Contudo, como temos o texto teatral (ou dramático) como objeto de estudo, nessa pesquisa, não aprofundamos na questão da peça encenada – o que consideramos, aqui, são as origens do teatro e suas características.

Sobre sua origem, não temos a informação exata de onde e quando surgiu. Na verdade, os estudos, muito bem atados, remontam a uma arte que nascera concomitantemente no tempo e em diversos lugares pelo mundo, onde existiam pessoas. Um marco zero não pode ser datado, mas isso não é um problema, visto que o mais importante é a existência desses gêneros, o texto dramático e a peça de teatro.

Na abertura sobre a edição do livro *História Mundial do Teatro*, de Margot Berthold (2001), Jacó Guinsburg, crítico de teatro, ensaísta e professor brasileiro, ao

elogiar a autora como de “grande importância para a biblioteca teatral brasileira”, considera que é:

de uma abrangência surpreendente que faz um jogo muito bem equilibrado entre estética e história, indivíduo criador e sociedade condicionante e recepcionante, de modo que, com a sua riquíssima iconografia, ela poderá atender, sobretudo com respeito aos períodos mais representativos da evolução do teatro às necessidades de informação e discussão de seu leitor (BERTHOLD, 2001, p. 9).

O trabalho da autora vai muito além das quinhentas páginas do livro. Ela faz um apanhado da história em todo o globo terrestre, através dos tempos, com a análise e descoberta através das imagens deixadas pelos antepassados, dos registros feitos e cataloga a evolução do teatro.

Sem a necessidade de aprofundarmos muito na obra completa, começamos pelo fato de que falar em teatro reporta-nos aos povos primitivos, às “tribos aborígenes, que têm pouco contato com o resto do mundo e cujo estilo de vida e pantomimas mágicas devem, portanto, ser próximos daquilo que nós presumimos ser o estágio primordial da humanidade” (BERTHOLD, 2001, p. 2). É como se fosse quase impossível imaginar como é esse início e, paradoxalmente, imaginarmos o caráter nato do ser humano em estar em contato com qualquer manifestação artística.

Para a autora, “a forma e o conteúdo da expressão teatral são condicionados pelas necessidades da vida e pelas concepções religiosas. Dessas concepções, um indivíduo extrai as forças elementares que transformam o homem em um meio capaz de transcender-se e a seus semelhantes” (BERTHOLD, 2001, p. 2). Veem-se, aqui, indícios de que as manifestações do homem, mesmo que pré-histórico, revelam esse caráter de transcender sua natureza.

Margot Berthold (2001) trata das manifestações com máscaras no Egito, no século V a.C., com sinais e desenhos que possuem um caráter “dramático” – o que revela uma “conexão” com o teatro. Para ela, na Mesopotâmia:

um diálogo sumério, que se acredita ter sido uma peça e intitulada *A Conversa de Hamurabi com uma Mulher*, é devotado ao criador do Código de Hamurabi e é considerado pelos orientistas um drama cortesão. Retrata a astúcia feminina triunfando sobre um homem brilhante, apaixonado, ainda que envergue os esplêndidos trajes de um rei. É possível que o diálogo tenha sido encenado em alguma corte real rival, ou, após a morte de Hamurabi, até mesmo no palácio na Babilônia (BERTHOLD, 2001, p. 16).

A citação serve para que reflitamos o quão distante está a origem do teatro, porém, percebemos que os temas, as paixões humanas, o fato de ser possível que a peça tenha sido encenada, à época, reflete o quão é inerente ao homem essa vontade de se manifestar artisticamente.

Berthold (2001) continua com o mesmo pensamento de apresentar as manifestações dos povos, na Pérsia, Turquia, Índia, Indonésia, China e Japão. Ao chegar à Grécia – parte que nos interessa – ela assevera que a história do teatro começa em Atenas, com:

ações recíprocas de dar e receber que, em todos os tempos e lugares, prendem os homens aos deuses e os deuses ao homem: elas estão nos rituais de sacrifício, dança e culto. Para a Grécia homérica isso significava os sagrados festivais báquicos, menádicos, em homenagem a Dioniso, o deus do vinho, da vegetação e do crescimento, da procriação e da vida exuberante. [...] Quando os ritos dionisíacos se desenvolveram e resultaram na tragédia e na comédia, ele se tornou o deus do teatro (BERTHOLD, 2001, p. 103).

Talvez o ser humano, ao se manifestar dessa forma, demonstre que a arte é, de fato, algo sagrado. Como se fosse um dever direcionar as cerimônias a algo superior – o que não é, de fato, característica para ser teatro. Porém, festejar, dançar e fazer rituais são ações que se aproximam de uma apresentação teatral.

Para Margot Berthold (2001), o teatro não se dissociava da vida das pessoas, das relações sociais, e até mesmo, a política e religião exigiam as representações dramáticas, o que tornou o teatro como “obra de arte social e comunal” (BERTHOLD, 2001, p. 103). Por muito tempo, a origem do teatro foi disseminada como sendo na Grécia, talvez por sua relevância e caráter de “arte” e não de ritual sagrado, ou pelo fato de serem os textos inteiros mais antigos a que temos conhecimento.

É através de a *Poética*, do filósofo grego, Aristóteles, que temos conhecimento, há mais de vinte séculos, acerca das características das produções artísticas da Antiguidade Clássica, que ainda nos servem de modelo atualmente. Seus escritos são uma herança à humanidade, conhecidos por nós, neste estudo, através da tradução de Ana Maria Valente, com prefácio, bem explicativo, de Maria Helena da Rocha Pereira.

Podemos dizer que a *Poética* faz ponderações acerca dos elementos da poesia, porém, não com o viés que conhecemos, atualmente, mas com sentido mais amplo. Naquela época, tudo era escrito em verso: as epopeias, a lírica, e o teatro. De

acordo com o filósofo, é possível perceber que a literatura, em Atenas, era inserida na cultura da sociedade. Sua obra começa com um conceito:

[...] a tragédia, bem como a comédia [...] são todas, vistas em conjunto, imitações. Diferem entre si [...] porque imitam de outro modo e não do mesmo modo. Assim como uns imitam muitas coisas, reproduzindo-as (por arte ou por experiência) através de cores e figuras e outros através da voz, assim também [...] realizam imitação por meio do ritmo, das palavras e da harmonia, separadamente ou combinadas (ARISTÓTELES, 1447a, p. 37).

A imitação, citada nesse trecho, é a *Mimesis*. Já a mencionamos nesse estudo, no início do capítulo dois, sobre a literatura – quando citamos as forças libertárias propostas por Roland Barthes (1992). Sabemos que ele se apropria deste termo do filósofo para falar da questão de literatura imitar a realidade. Para Aristóteles, essas “imitações” vêm da natureza humana, desde a infância. Para ele, é através da imitação que o homem obtém seus primeiros saberes. É, também, uma ação que dá prazer.

Ao citar autores da época, Aristóteles afirma que a imitação da realidade pode ser realizada sob três aspectos: pelo meio (ritmo, canto, linguagem), pelo objeto (seres superiores ou inferiores) e pelo modo (como será apresentado). Para ele, imitar seres superiores é característica da *tragédia* e imitar seres inferiores é característica da *comédia* – dois, dos três subgêneros, que trataremos nesta subseção:

Quando a tragédia e a comédia apareceram, dos que se dedicavam a cada uma destas espécies de poesia, de acordo com sua propensão natural, uns tornaram-se poetas cômicos em vez de autores de iambos, e outros poetas trágicos, em vez de autores épicos, pois que estas formas eram melhores e de maior mérito do que as anteriores [...]. Tendo surgido, portanto, no início, da improvisação – tanto a tragédia como a comédia [...] – a tragédia evoluiu pouco a pouco, ao mesmo tempo que se desenvolvia tudo o que lhe era inerente. Após sofrer muitas alterações, a tragédia estabilizou quando atingiu a sua natureza própria (ARISTÓTELES, 1449a, p. 44).

Para o filósofo, a tragédia, antes improvisada, evoluiu para ser “a imitação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões” (ARISTÓTELES, 1450a, p. 25). Isso significa dizer que, serão representadas ações com atores agindo para despertar, no espectador, a “catarse” dessas emoções,

formas melhores que iambos (poemas curtos) e epopeias (narrativas longas). Para Aristóteles, a *comédia* é:

uma imitação de caracteres inferiores, não contudo em toda a sua vileza, mas apenas na parte do vício que é ridículo. O ridículo é um defeito e uma deformação nem dolorosa nem destruidora, tal como, por exemplo, a máscara cômica é feia e deformada, mas não exprime dor (ARISTÓTELES, 1559b, p. 46).

Significa dizer, então, assim como a tragédia, a comédia também tem o objetivo de representação, seus enredos buscam contar algo que poderia acontecer. Só que a tragédia busca o sofrimento do público, espera-se o choro; e a comédia busca provocar, busca o riso.

Deduzimos, com a leitura de a *Poética*, que existiriam outros escritos que tratam especificamente da *comédia*, mas não há comprovação disso. Ficamos, então, com as definições que ratificam como sendo os estudos mais antigos sobre esses subgêneros.

Para um texto ser trágico, conforme Aristóteles, ela deve contar com seis elementos: enredo, caracteres, elocução, pensamento, espetáculo e música. Para ele, o mais importante de todos é a “estruturação dos acontecimentos” e explica-nos:

É que a tragédia não é a imitação dos homens, mas das acções e da vida [tanto a felicidade como a infelicidade estão na acção, e a sua finalidade é uma ação e não uma qualidade: os homens são classificados pelo seu carácter, mas é pelas acções que são infelizes ou o contrário]. Aliás, eles não actuam para imitar os caracteres mas os caracteres que são abrangidos pelas acções. Assim, os acontecimentos e o enredo são o objectivo da tragédia e o objectivo é o mais importante de tudo (ARISTÓTELES, 1450a, p. 49).

O que podemos perceber é que, para o filósofo, o poeta cria a personagem, mas é pela ação desse personagem que organizará os acontecimentos apresentados. Logo, as qualidades, desse personagem, serão determinadas pelas suas ações pessoais. Para Aristóteles, então, o enredo é o princípio, é a alma da tragédia e será o objetivo principal para que o poeta possa escrever.

Com efeito, o enredo ultrapassou os séculos, não perdeu sua importância e continua sendo um dos elementos principais de qualquer texto. Na *Poética*, o filósofo define três partes importantes do enredo, que são: as peripécias (mudanças reversas de acontecimentos), o reconhecimento (passagem da ignorância para o conhecimento) e o sofrimento (um acto destruidor e doloroso).

Como forma de orientação, Aristóteles afirma a existência de dois tipos de enredo: o simples e o complexo. Para ele, as melhores tragédias são as que usam da complexidade, cujo temor e pena devem ser sentidos pelos espectadores. De acordo com o pensador grego, o enredo, independentemente de sua característica, deve possuir começo, meio e fim, com uma unidade: a ação.

Mais uma vez, constatamos que, o que foi pensado, há séculos, ainda é posto como definição. Autores, instintivamente ou não, produzem seus textos com base nessa perspectiva literária já observada por Aristóteles. A *Poética* é uma herança, é de grande importância, porém, muitos estudos, desde então, adaptaram-se às mudanças e aprofundaram-se.

A dramaturgia atravessou os séculos e existe, atualmente, em diversos formatos, contudo, há quem considere que o teatro não é mais o mesmo de antes. Jean-Pierre Ryngaert (1998), professor de Estudos Teatrais, em seu livro, *Ler o teatro contemporâneo*, parte da ideia de contribuir com uma leitura eficiente aos que estão entrando em contato com esse gênero. Sua primeira indagação é “O que é o teatro contemporâneo?” E com isso, ele tenta conceituar, nos moldes do que é “atual” na França, com exemplos de textos teatrais, suas estruturas, os temas, as situações de produção.

O texto teatral, para o autor, propõe uma nova construção para a realidade e “repousa, desde sempre, sobre o jogo entre o que está escondido e o que é mostrado, sobre o risco da obscuridade que, de repente, faz sentido” (RYANGAERT, 1998, p. 5). Isso porque, o leitor importa e é chave importante para que o autor escolha o seu enredo, a linguagem que utilizará e o que ele realmente deve ou quer mostrar ao espectador.

Jean-Pierre Ryngaert (1998) afirma que, mesmo considerando que não pode haver uma ruptura com as formas antigas: “Ensaia-se formas para representar o mundo com regras que nem sempre derivam de Aristóteles” (RYANGAERT, 1998, p. 6). Isso significa que, evidentemente, muitos estudos foram realizados depois de a *Poética* e, dessa forma, outros conceitos, teorias e análises foram, com o tempo, readaptadas para o cenário literário e cultural contemporâneos.

É natural que pensemos no teatro como fonte cultural que atravessou os continentes, que ganhou versões diferentes, evoluiu e fez estadia em palcos, ganhou simpatizantes, espalhou-se entre as pessoas. Os escritores, cada um em sua época,

imitaram a realidade através de suas produções e assim, eternizaram histórias e personagens, recriados até hoje. Por isso, acreditamos que no Brasil não foi diferente.

2.2.1 Pulsando a origem do teatro brasileiro

De acordo com o crítico teatral, Sábato Magaldi (2013), autor do livro *Panorama do teatro brasileiro*, “as primeiras manifestações cênicas no Brasil cujos textos se preservaram são obra dos jesuítas, que fizeram teatro como instrumento de catequese” (MAGALDI, 2013, p. 12). Com o objetivo de doutrinar os indígenas, os mandamentos religiosos e a fé eram encenados com música e dança, o que para o autor, causava um impacto vigoroso nas tribos.

Para Magaldi (2013), o maior representante, naquela época, era o padre jesuíta, José de Anchieta, cuja afeição pelos indígenas fez com que ele realizasse peças inteiras na língua dos nativos – o tupi. O que podemos perceber, então, que para a produção teatral fazer sentido, era importante que a língua dos indígenas fosse valorizada. De certa forma, as peças não seguiam o padrão europeu e tinham um “selo de brasilidade em sua estrutura tosca e primitiva” (MAGALDI, 2013, p. 8).

Conforme o autor, havia um cenário de identidade nacional sendo semeado, porém, com Botelho de Oliveira, comediógrafo brasileiro que escreveu em língua espanhola, com o objetivo de criar peças teatrais sem “resquícios nativistas”, existia o desejo de estar alinhado aos padrões da Europa – o que, para Magaldi (2013), é um jogo contraditório da história do teatro brasileiro.

Ao defender essa ideia, Magaldi (2013) faz um panorama: ora cita autores que se inspiravam nas características europeias, ora versa sobre europeus que rejeitavam particularidades dos textos passados. Isso nos mostra que a produção artística não se submetia a regras rígidas, porém, também não garantiu ao Brasil, uma identidade definida. Para o autor, muitos dramaturgos queixavam-se por não poder desenvolver mais seus textos, presos a modalidades e realidades que não desejavam criar para o teatro. E:

ao mesmo tempo em que se rebelavam contra o predomínio estrangeiro, nossos dramaturgos não conseguiam fugir às determinações das novas escolas europeias, fiéis que tinham de ser ao clima da época, registrado com natural antecedência nos centros culturais. Daí a necessidade permanente de se atualizarem pelas renovações dos teatros mais adiantados, adaptando-as à realidade brasileira (MAGALDI, 2013, p. 9).

Essa realidade brasileira é, portanto, certa apropriação da cultura europeia, mais avançada, atualizada e renovada, com as adaptações nacionais. Exemplo disso é a casa de espetáculos mencionada como grande relevância dentro do país, no Rio de Janeiro, com o nome de “Ginásio Dramático”.

Nessa perspectiva dialética, Magaldi (2013) menciona Ziembinski, um polonês que introduziu, no Brasil, novas técnicas de encenação, uma visão em que o elenco se subordina ao diretor, como também introduziu o uso de iluminação de formas variadas e uma construção de cenários ao que é, de fato, atual – isso desde 1943. Percebemos, então, que mesmo com essa modernização do teatro, ainda não há uma específica característica, nativa do teatro brasileiro.

De acordo com Magaldi (2013), o encontro do teatro brasileiro com sua nacionalidade é marcado, primeiramente, pela tragédia de Gonçalves de Magalhães: *Antônio José ou o Poeta e a Inquisição*. A importância do autor, nesse processo, foi de orientar e conscientizar a transição de estilos literários à época, com a introdução do Romantismo. Com a apresentação da peça, realizada pela Companhia de João Caetano, em 13 de março de 1838, temos, de fato, “a primeira tragédia escrita por um Brasileiro, e única de assunto nacional” (MAGALDI, 2013, p. 35).

Logo depois, em outubro de 1838, a mesma Companhia estreava um texto de Martins Pena: *O Juiz de Paz na Roça* – primeira comédia, de feição popular da realidade do Brasil. De acordo com Magaldi (2013), iniciava “o verdadeiro teatro nacional, naquilo que ele tem de mais específico e autêntico” (MAGALDI, 2013, p. 42).

Ao versar sobre autores, peças e características, desde o século XIX, Magaldi (2013) realiza esse panorama do teatro brasileiro e chega à contemporaneidade. Apesar de o cinema e a televisão constituírem-se como meio de comunicação de massa, este mais que aquele, o teatro, para o autor, tem se destacado, evoluído e ainda é um divertimento coletivo. Nós acrescentamos, ainda, que além de divertir, ele pode também ensinar.

2.2.2 Pulsando teatro na escola

Ao afirmar que o teatro ensina, direcionamos a ideia de que ele deve estar na escola, para a formação de leitores “capazes de interagir com a arte dramática, seja como público receptor de espetáculos teatrais, seja como aprendizes ou praticantes de atividades que envolvem o texto teatral e a arte dramática” (GRAZIOLI, 2019, p.

20). E para isso, concordamos com o autor, quando ele sugere que a escola não pode negligenciar essa formação – o texto dramático deve ser uma opção para os professores.

A importância da escolha de um texto teatral é a mesma a que temos tratado neste estudo, quando falamos do texto literário – os valores, a importância e a função são as mesmas. Por isso, para nossa pesquisa, escolhemos para trabalhar, na escola, *O Bem-Amado*, de Dias Gomes (2012). Agora, vamos ao resumo da história:

A cidade litorânea do interior da Bahia chama-se Sucupira e não possui um cemitério, logo, quando morre alguém, é necessário deslocar-se para uma cidade vizinha. O coronel e vereador, Odorico Paraguaçu, faz campanha para ser prefeito com a promessa de construir um na cidade e inaugurá-lo com o enterro da primeira pessoa que morrer, após a construção. Com isso, é eleito e toda a história se passa na obsessão do cumprimento dessa promessa. O problema é que em dois anos, não morre ninguém e ele não pode inaugurar o “campo-santo”. Confusões diversas acontecem nos nove quadros que a peça possui. Outros personagens se destacam: o vigário, o coveiro, as irmãs Cajazeiras, Dirceu Borboleta, Neco Pedreira, Zeca Diabo, entre outros com menor participação. O final surpreende, pois, ironicamente, quem inaugura a construção feita, com desvios de verbas da prefeitura, é o próprio prefeito, Odorico Paraguaçu, o então, “bem-amado”.

Temos em *O Bem-Amado* um coronel abastado (marcando o tipo caracterizado do coronelismo), machista, repreensivo, autoritário, que virou prefeito da cidade (marcando o tipo caracterizado do político demagogo), um homem hipócrita, mentiroso, prepotente, que não respeita o poder da justiça; entretanto, um galanteador, que seduz com a oratória (apesar de criar palavras e ter um discurso vazio, algumas vezes, para nós, leitores). Uma história cheia de passagens hilárias, ações inusitadas, diálogos cômicos, mal-entendidos, complicações, com planos que dão errado e atropelos que conduzem o enredo.

Temos, também, a personagem principal obcecada pela ideia fixa de arranjar um corpo para inaugurar o cemitério, capaz de tudo e a qualquer custo. Tal desatino faz com que Odorico Paraguaçu só pense na morte alheia, em qualquer um pudesse ser o defunto. O prefeito exagera, descontrola-se, beira à insanidade, excede-se além do senso comum e, no desfecho da história, não há redenção. E nesse final: a personagem principal é assassinada.

No prefácio do livro, Ferreira Gullar revela-nos que o próprio Dias Gomes define *O Bem-Amado* como uma “Farsa sociopolítico-patológica em nove quadros”. Em pesquisa, no *Dicionário de termos literários*, de Massaud Moisés (2014), encontramos a divisão do gênero dramático em tragédia, a comédia e a tragicomédia. É dentro do modelo de comédia que encontramos a *farsa*:

Do Latim *farsa*; *farcire*, recheiar. Sutil, se não difícil de precisar, é a distinção entre a Farsa e a Comédia. De modo genérico, pode-se afirmar que a diferença é de grau: a farsa consistiria no exagero do cômico, graças ao emprego de processos grosseiros, como o absurdo, as incongruências, os equívocos, os enganos, a caricatura, o humor primário, as situações ridículas (MOISÉS, 2014, p. 186).

Os exageros da história, bem como, as incongruências, as reviravoltas que recheiam o enredo, com a caricatura do político, de oratória pomposa, explorada do começo ao fim, e ainda, situações ridículas, como a insistência em enterrar o corpo da amante Dulcinéia, contrariando a justiça e o tio Hilário Cajazeira – que, com a carta do irmão, havia a decisão de enterrá-la no jazigo da família, em outra cidade. Todos esses elementos estão presentes na história, logo, podemos entender a obra como uma farsa.

No livro de Margot Berthold (2001), a farsa é citada várias vezes – o que indica que esse subgênero perpassa territórios (em todas as regiões e épocas diferentes), como se fosse mesmo uma característica humana. A farsa tem o objetivo de satirizar e:

suas origens remontam tanto às festas dos bufões, quanto às recitações dialogadas dos agressivamente chistosos menestréis. A brilhante entrada na história da literatura e do teatro foi marcada por *Maistre Pierre Pathelin*, uma obra que trata de um trapaceiro trapaceado (BERTHOLD, 2001, p. 255).

Como podemos perceber, a farsa é um subgênero formalizado na Idade Média e até hoje temos “trapaceiros”, como Odorico, sendo “trapaceados”. Além disso, em uma cidade pequena, um político astuto que quer tudo aos seus pés, as três irmãs que são fascinadas por ele e defendem seus atos corruptos, um vigário que tem conhecimento das armações do prefeito e um dono de jornal que também vive das notícias – tudo isso, são elementos de uma grande farsa “sociopolítica-patológica” – a patologia, portanto, é a crítica a uma sociedade doente.

Portanto, para trazer o texto teatral, usá-lo na sala de aula, propor transformá-lo em cordel, exigiu-nos, um novo processo: aprender as características estruturais dos gêneros – imprescindível para a retextualização.

2.2.3 Pulsando as características estruturais do texto teatral

É preciso considerar a estrutura do texto teatral, para que possamos mostrar ao aluno as características que contribuem para o entendimento global do texto – o que é importante para a retextualização em cordel. Também, é preciso lembrar que estamos diante de duas acepções: o texto escrito e a peça encenada.

Primeiramente, todo texto teatral (o texto dramático) é feito para ser encenado. Seu autor é chamado de dramaturgo e tem a total liberdade para criar e escolher o título de sua obra. De acordo com o *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis (2008):

não existe regra para encontrar um bom título de peça, nem estudos globais sobre a escolha dos títulos. [...], mas seu conhecimento obrigatório - ainda se vai ao teatro por causa de um título, mesmo que, como hoje, nos interessemos sobretudo pelo trabalho da encenação - influi sobre a leitura da peça (PAVIS, 2008, p. 410).

Para o autor, é importante que o título seja fácil de memorizar e não revele o enredo total, bem como, deve ser um chamamento à leitura ou a ida ao teatro. No caso de *O Bem-Amado*, o título busca “caracterizar” a personagem principal, com um substantivo formado a partir do advérbio “bem” e a forma verbal de “amar” no particípio “amado” (o que se configura como adjetivo). Essa escolha, esse jogo com as palavras nos faz refletir, como já dissemos: que bem-amado é esse? E depois de ler: Por que bem-amado esse coronel?

No início de um texto teatral, é comum a apresentação do nome das personagens em forma de lista (didascálias), a explicação de quem são e algumas características que possuem. (Em *O Bem-Amado*, são 15 personagens que têm falas). Sobre a história de um texto teatral, ela pode ser apresentada pelo narrador e encenada pelas personagens, ou pelas próprias personagens em cena. Isso fica evidente, quando aferimos, na escrita do texto, a presença do diálogo, que “é a conversa entre duas os mais personagens (...) considerado como forma fundamental

e exemplar do drama” (PAVIS, 2008, p. 92-93). Dessa forma, a leitura flui na troca entre as colocações, de cada personagem, no texto.

Na obra em questão, temos os nomes das personagens antes de suas falas.

Excerto:

ZELÃO – A gente sempre dava para ele as sobras da pescaria: pititinga, chicharro, peixe miúdo.
MESTRE AMBRÓSIO – Morreu sem ter dinheiro nem pro caixão.
DERMEVAL – Tinha parente não? (GOMES, 2012, p. 19).

O exemplo apresenta três personagens com pouca atuação no texto. Para que os atores saibam como deve agir cada personagem, existem, no texto teatral, as “didascálias” ou “rubricas” ou “indicações cênicas”. De acordo com Patrice Pavis (2008), elas são “instruções dadas pelo autor a seus atores para interpretar o texto dramático” (PAVIS, 2008, p. 96). São, também, uma forma de entender melhor a situação e o contexto, de perceber o aspecto global da cena e ainda, orientar o leitor, como falamos sobre a lista de personagens, por exemplo.

Excerto:

Em volta do leito do moribundo, o vigário, Dorotéa, Juju e Dirceu Borboleta. Dirceu acende a vela que está na mão de Ernesto.
JUJU – Que coisa, hem?... Um homem moço, inteirinho... desperdiçado. Os vermes vão comer...
DOROTÉA – (Lança a Juju um olhar de repreensão.) Juju! (GOMES, 2012, p. 56).

É possível perceber as instruções de onde as personagens devem estar posicionadas em cena e como Dorotéa deve agir antes de falar.

Um texto teatral pode ser dividido em atos e quadros. *O Bem-Amado* é estruturado em nove quadros. De acordo com Patrice Pavis (2008), quadro é a “unidade da peça do ponto de vista das grandes mudanças de lugar, de ambiente ou de época. A cada quadro corresponde, na maior parte do tempo, um cenário particular” (PAVIS, 2008, p. 313). Em *O Bem-Amado*, temos as seguintes transições:

Primeiro quadro – introdução da história com a indicação cênica do local, que é a “pequena praça de uma cidadezinha de veraneio do litoral baiano” (GOMES, 2012, p. 17), com o fato de não ter cemitério para enterrar mestre Leonel, chega Odorico Paraguaçu e aproveita o momento para discursar a favor de sua candidatura. Depois disso, há um salto na história.

Segundo quadro – Odorico Paraguaçu, já prefeito, discursa à janela, conversa com Vigário e Dirceu sobre como irá conseguir verbas para a construção do cemitério. É neste quadro que Dirceu revela ao coronel que fez voto de castidade.

Terceiro quadro – salto de um ano. O cemitério já construído, mas ninguém morre na cidade para que ele seja inaugurado. Neco Pedreira, dono do jornal *A trombeta*, publica “Odorico, o pastor de urubus! ”. É um momento que percebemos Neco Pedreira como um “inimigo” do prefeito. Patrice Pavis (2008) define *antagonista* como “personagens da peça em oposição ou em conflito, (...) O caráter antagonista do universo teatral é um dos princípios essenciais da forma dramática” (PAVIS, 2008, p. 15). Essa rivalidade é vista até o final da história.

Ainda no terceiro quadro, temos a primeira esperança de inauguração do cemitério, com a possível morte de Ernesto, primo das irmãs Cajazeiras. Odorico Paraguaçu oferece o carro da prefeitura para buscá-lo na ponte. Com isso, o prefeito fica muito entusiasmado e a história vai para o quarto quadro (o mais curto), com um salto de três dias. É apenas o momento em que estão velando o doente. É nesse quadro, também, que descobrimos que Odorico também tem caso com Dorotéia, quando ele se insinua e ela responde: “Não, Odorico! Hoje, não! ... É pecado... primo está morrendo...” (GOMES, 2012, p. 57).

No quinto quadro, um salto de três meses, o primo se restabelece. Odorico manda trazer Zeca Diabo, cangaceiro, intitulado “fazedor de defuntos” e nomeia-o delegado. Nesse mesmo quadro, o leitor descobre que Dirceu recebe cartas anônimas sobre suposta traição de Dulcinéia e que Juju começa a namorar o primo Ernesto – o que subentendemos que ele melhorou por conta dela.

O sexto quadro é um momento importante, com várias ações das personagens. Primeiro, Zeca Diabo vai ao jornal *A trombeta* e ao invés de cometer algum assassinato, como espera Odorico Paraguaçu, ele fica amigo de Neco Pedreira. Temos então, como exemplo, uma “virada”. Patrice Pavis (2008) define-a como “momento em que a ação muda de direção, quando um golpe de teatro súbito muda o aspecto das coisas” (PAVIS, 2008, p. 430). Na verdade, o texto é cheio de viradas, pois vários planos de Odorico Paraguaçu não tiveram êxito ao longo de toda a história.

Ainda no sexto quadro, há uma confusão entre delegado e prefeito. Odorico pede a Dulcinéia que vá à gazeta chamar Neco, quando, para sua “sorte”, chega

Dirceu. Astutamente, o coronel insinua (ao homem) que o dono do jornal tem um caso com sua mulher, entrega-lhe uma arma e instiga-o a fazer justiça.

Excerto:

Ouvem-se seis tiros.

ODORICO – (Contando os tiros) Três... quatro... cinco... seis. Que exagero!

DOROTÉA – Será que foi ele?!

ODORICO – (Corre até a janela.) Foi ele sim. Veja quanta gente está correndo para a redação do jornal.

DOROTÉA – E lá vem ele correndo como um louco. Parece que vem pra cá! (...)

DIRCEU – (Entra, correndo, transtornado, sem óculos, com o revólver.) Me escondam! Querem me linchar!

ODORICO – Espere, conte primeiro, que aconteceu?

DIRCEU – Não sei... os óculos caíram na hora... a vista escureceu... não vi nada... mas acho que matei! (GOMES, 2012, p.96-97).

Outro elemento comum aos textos, de uma forma geral, e em *O Bem-Amado* não é diferente, é o suspense. Esse “momento da ação em que o espectador/leitor suspende a respiração. O suspense é uma atitude psicológica produzida por uma estrutura dramática muito retesada” (PAVIS, 2008, p. 430). Ou seja, uma tensão é provocada. Não sabemos o que acontece. No caso, não sabemos quem Dirceu Borboleta mata.

Porém, o suspense não se estende por muito tempo, pois no final do mesmo quadro, temos a revelação. Logo, ocorre a transição para o sétimo quadro, momento na história em que há a confusão para se enterrar Dulcinéa e inaugurar o cemitério – o que não acontece. Temos, então, mais um “obstáculo” na história: “aquilo que se opõe à ação da personagem, dificulta seus projetos, contraria seus desejos” (PAVIS, 2008, p. 266). Dessa forma, quando conhecemos a obra completa, percebemos que todos os obstáculos trazem um tom de humor para o texto.

O penúltimo quadro é o auge da obsessão de Odorico Paraguaçu, pois ele insiste em enterrar o corpo de Dulcinéa, contraria o desejo do falecido pai dela, considera-se acima da lei e demite Zeca Diabo. Neco Pedreira descobre toda a armação de seu opositor e mostra a Odorico o exemplar do jornal que será distribuído, com a revelação de tudo para o povo. Mais atordoado, Odorico ainda pensa em outra armação, quando chega Zeca Diabo e depois de uma pequena discussão, “ouvem-se vários tiros, dos dois revólveres” (Gomes, 2012, p. 133).

Percebemos aqui, mais uma vez o suspense. Agora, descrito com a execução de uma música durante a mutação (que é o momento de troca do cenário). Para Patrice Pavis (2008), a música de cena, “é uma música usada no espetáculo, seja ela

emprestada de composições já existentes, (...) ou só tenha existência com relação à encenação” (PAVIS, 2008, p. 254). Para o autor, sua função é criar um ambiente propício ao momento da situação dramatizada, como se a música reforçasse o caráter de suspense, por exemplo.

No caso do *O Bem-Amado*, a música é “Marcha fúnebre”, de Chopin. Subtendemos, portanto, que haverá sim um enterro, embora não saibamos de quem, até então. No texto escrito, a mutação para o último quadro, com a descrição do cenário, permanece com o suspense:

Na boca de cena, o portão do cemitério, encimado pela inscrição: “Revertere ad locum tuum.” De costas para o público, **cercando o túmulo oculto pelas coroas** (grifo nosso), o Vigário, Dorotéa, Judicéa, Ernesto, Hilário Cajazeira, Dermeval, Mestre Ambrósio, Zelão, a Velha beata e populares. De frente para a plateia, em plano mais elevado, Neco Pedreira. A seu lado, Moleza com a sua pá de coveiro. Neco discursa (GOMES, 2012, p. 134).

O cenário é “aquilo que, no palco, figura o quadro ou moldura da ação através de meios pictóricos, plásticos e arquitetônicos etc.” (PAVIS, 2008, p. 42). É através da indicação cênica que podemos imaginar, enquanto leitores, como será o desfecho da história e a grande ironia do texto de Dias Gomes: quem está dentro do caixão é Odorico Paraguaçu – o “Bem-Amado”.

Decerto que, conhecer as características do texto teatral contribui para que possamos ler melhor qualquer obra e mais que isso, ajuda-nos a ampliar a compreensão sobre todo o texto. E, por entendermos a dimensão global do texto e suas particularidades, como os diálogos, as indicações cênicas, quadro a quadro, sem dúvida, colabora para a troca do texto teatral em cordel.

2.3 FAZ MUITO SENTIDO A LITERATURA DE CORDEL

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é “uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cidadania que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro” (IPHAN, 2018). Dentro do portal do instituto, encontramos, também, o setor do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), responsável por reconhecer a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil. Publicada em 13 de setembro de 2018, às 12h36, a notícia intitulada: “Literatura

de Cordel agora é Patrimônio Cultural do Brasil”, publica-se e registra-se como forma de valorização e presente aos brasileiros. Isso tudo porque o cordel faz:

parte da vida social dos brasileiros. Ao longo do tempo, por meio das trocas e empréstimos culturais com a música, o cinema, o teatro, as novelas e as redes sociais, se atualizou e se transformou, sem perder a identidade, a originalidade e sua estética própria, particular.” E ainda, por fazer parte em todo os estados do Brasil, onde “é possível encontrar esta expressão cultural, que revela o imaginário coletivo, a memória social e o ponto de vista dos poetas acerca dos acontecimentos vividos ou imaginados (IPHAN, 2018).

Como podemos notar, o país ganha com essa nomeação. É uma forma de eternizar um tipo de manifestação artística que tem a identidade brasileira. É uma forma de expressão cultural que permeia a literatura, encanta, diverte e emociona, mesmo sendo uma história fantasiosa ou baseada em fatos realmente vividos. É motivo de orgulho e deve ser utilizada por todos os professores como objeto de estudo na sala de aula.

No portal, também temos o resumo de toda a origem da literatura, embora não cite a fonte, podemos considerá-lo, pela clareza e síntese:

A literatura de cordel é um gênero poético que resultou da conexão entre as tradições orais e escritas presentes na formação social brasileira e carrega vínculos com as culturas africana, indígena e europeia e árabe. Trata-se de um fenômeno cultural vinculado às narrativas orais (contos e histórias de origem africana, indígena e europeia), à poesia (cantada e declamada) e à adaptação para a poesia dos romances em prosa trazidos pelos colonizadores portugueses. Os poetas brasileiros no século XIX conectaram todas essas influências e difundiram um modo particular de fazer poesia que se transformou numa das formas de expressão mais importantes do Brasil (IPHAN, 2018).

Como base nos apontamentos acima, podemos considerar que a literatura de cordel, influenciada por textos portugueses, encontra sua origem em solo nordestino. Não nos aprofundamos na questão histórica, visto que o objetivo não é esse. Para a sala de aula, o contato com o gênero, com suas características e temáticas particulares, mostra como a vida, por si só, busca nesses moldes, de cantoria e versos, expressar-se. E mais: a inserção no mundo do cordel, além de valorização da cultura, é envolvimento com ela. Logo, ter se envolvido com o gênero, trouxe, como consequência, ter mais habilidade para conseguir produzi-lo.

Pensemos no tocante à origem deste gênero, no surgimento das primeiras produções. Embora tenhamos estudado, no Ensino Médio, a literatura dividida em

períodos literários, e que, desde os meados do século XVI, as escolas literárias europeias tenham influenciado a produção brasileira, encontramos em um texto que trata da literatura de cordel, um indício de que a produção brasileira tenha apenas se influenciado com a produção portuguesa. Falamos, aqui, da tese de doutorado de Márcia Azevedo de Abreu (1993). Na Introdução, afirma que:

Os autores e consumidores desta produção, no nordeste, não reconhecem a designação "literatura de cordel": para eles trata-se de "literatura de folhetos" ou apenas "folhetos". "Literatura de Cordel" é uma atribuição dos estudiosos a esta produção numa importação do termo português que, lá sim, é empregado popularmente. A partir da década de 70, alguns poetas brasileiros começaram a empregar o termo, talvez influenciados pelo contato com os críticos (ABREU, 1993, p. 5).

Apesar de concordamos com a pesquisa feita pela autora, vamos tratar, nesta dissertação, o termo como "Literatura de Cordel". Acreditamos, também, ser possível que os poetas nordestinos tenham criado a sua produção e difundido esse gênero, geograficamente, pelo país. Tudo isso porque a autora comprova, com registros de variados textos que a forma, a temática, o enredo e o modo de circulação são diferentes nos dois países.

De acordo com a autora, antes de termos uma produção escrita de cordéis, tivemos as chamadas "cantorias". Elas eram apresentações que "podiam ocorrer em praticamente todos os lugares em que houvesse público – nas feiras, em festas nas fazendas ou engenhos, em residências particulares, nas noites de São João, Natal, Ano-Novo" (ABREU, 1993, p. 129). Abreu (1993) afirma que:

composições poéticas populares, no Nordeste brasileiro, é uma tradição anterior à publicação de folhetos, pois há registros, na obra dos folcloristas do início do século, de composições deste tipo apresentadas oralmente em sessões de cantoria. O estilo característico dos folhetos parece ter iniciado seu processo de definição neste espaço, muito antes que a impressão fosse possível (ABREU, 1993, p. 128-129).

Visto que a criação das composições nasceu antes, logo, podemos pensar que faltava um pequeno passo para que os textos escritos fossem divulgados. Há de se imaginar que tanta criatividade "cantada" necessitaria de um registro que pudesse eternizar uma obra. Em contrapartida, a autora afirma que muitos poetas queriam preservar o segredo de seus textos, não os divulgando e guardando para o momento de apresentá-los.

Aderaldo Luciano (2012), em seu livro *Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro*, reflete acerca de o cordel ser a versão escrita das cantorias, supondo que, estudiosos e pesquisadores possam ter se antecipado e esquecido de analisar as pegadas deixadas pelo caminho literário desse gênero, sem considerar a sua essência. Para o autor:

Não podemos dizer que o embrião não tenha tido o parentesco com a poesia oral dos cantadores, mas não afirmamos que o início tenha sido com ela. Os romances escritos sempre existiram e conviveram pacificamente entre os cantadores que os decoravam para cantar ou recitar em seus encontros. Esse teatro, no qual dois cantadores com suas violas procuravam influenciar a plateia com seus dotes poéticos-cantantes, foi influenciado fortemente pelo cordel, já estabelecido e escrito em sextilhas, mas não publicado em folhetos. O surgimento de pequenas gráficas transformou o cenário e o cordel tomou vida distinta [...] (LUCIANO, 2012, p. 8).

Dessa forma, observamos o inverso: é possível que os cordéis tenham influenciado os cantadores. Importa-nos, então, aceitar que a literatura de cordel sempre foi autônoma, nascida em solo brasileiro, “é poesia e técnica, visto que forma fixa. O encontro da técnica e da poesia, do engenho e da arte, fará brotar a obra-prima do cordel” (LUCIANO, 2012, p. 8). Isso significa dizer, também, que não são os temas que definem o gênero, mas as suas características gerais.

O professor, e escritor, Marco Haurélio (2013), também afirma que vários estudiosos tentaram classificar o gênero cordel, mas todos de forma não suficiente, confundindo o gênero com a literatura oral. Para ele, o gênero é “inclassificável”, porém, ao citar um estudo de Aderaldo Luciano, afirma que “todos os títulos, pela predominância do tema, podem ser enquadrados nos gêneros épico, lírico e dramático” (HAURÉLIO, 2013, p. 60). Sem a pretensão de qualificarmos, também, versamos sobre as questões temáticas já abordadas por cordelistas.

Ao fazer uma busca rápida sobre os temas mais utilizados, temos, pelo menos, várias recriações e adaptações de histórias consagradas com temáticas que nos convidam a ler. É por isso que os autores afirmam que o “dinamismo da cultura, o poder que tem de se renovar, de recriar velhos e significativos temas é uma das marcas da literatura de cordel” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 70). O que nos conforta saber, pois nossa proposta é, justamente, recriar *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.

São, também, temas de produção do cordel, os voltados ao social, traduzidos em reivindicações, denúncias de injustiça social, descaso dos políticos, destruição do

ambiente, como a natureza que castiga, a seca; adaptações de textos tradicionais para o universo infantil, o exagero e o *nonsense*. Às vezes, as temáticas de cunho social são escritas em tom de humor e sarcasmo. Para os autores, “o caráter bem-humorado percorre quase toda a literatura popular” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 20), mesmo nos textos que se desejam denunciar casos sérios, por exemplo.

Não podemos negar as qualidades do texto, mesmo que de forma séria, mas geralmente com mais humor, o texto sempre busca atrair o leitor, chamar sua atenção para algo. Tem seu propósito comunicativo, com sua função social, algo, de fato, relevante para a sociedade. Essa união entre cordelistas e leitores/ouvintes é feita de forma intensa, com o encantamento da linguagem poética, as rimas, o ritmo, a melodia que se constrói na declamação do texto.

É através do contato com esses textos que os autores conseguem organizar as ideias em relação aos temas, a quando e como circulavam os folhetos, à época, com características que:

são definidas no período que vai desde o final do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX. Leandro Gomes de Barros inicia a publicação de seus livros em 1893 e é seguido por Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde. Neste período também são estabelecidas as regras de composição e comercialização das obras e se constitui um público (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 22).

Como podemos notar, com os textos escritos e o conhecimento dos autores, obtemos a noção do universo da produção da literatura de cordel desta época. São garantidas, assim, a circulação e a divulgação dos artistas que ainda hoje são lidos. Aderaldo Luciano (2012) acrescenta, à lista, Silvino Pirauá e considera Leandro Gomes “definitivamente o pai do cordel e seu maior escritor” (LUCIANO, 2012, p. 84). De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), Leandro Gomes também é considerado como um dos mais importantes, com a obra que “influenciou Ariano Suassuna, que partiu de folhetos [...] para elaborar sua obra mais conhecida, *O auto da compadecida*” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 149).

Um texto em cordel tem muitas qualidades e atrativos que envolvem os leitores/ouvintes. É possível que ele não agrade a todas as gerações, porém, suas histórias engraçadas, aventuras e atrapalhadas podem ser consideradas elementos atrativos para o deleite literário. Como também, as narrativas de espertezas e malandragens; ou ainda, reinos distantes e pessoas comuns; batalhas entre homens

e até a aparição do diabo; embates, desafios, pelepas; histórias de amor e fatos comuns do dia a dia, por exemplo.

Sobre as “pelepas”, de acordo com Marinho e Pinheiro (2012), é através das cantorias que conhecemos os “desafios”, cujo cantador jamais se assume derrotado, faz elogios a si mesmo e, em ainda, calunia o outro cantador, que é seu adversário. Desse gênero artístico podemos atribuir o embrião das “pelepas”, que são os folhetos em que “cada poeta mostra suas habilidades no verso e tenta depreciar o oponente [...] e podem basear-se em desafios reais ou imaginários e geralmente são escritos em versos de sete sílabas” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 26).

José Cláudio Mota Porfiro, em sua tese de doutorado *Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica* (1999), faz um estudo teórico-metodológico sobre o que chama de fenômeno, “Literatura de Cordel”. Viajante do país inteiro, o cordel:

se fez poesia popular brasileira e não apenas nordestina, isso porque, inclusive, desde meados deste século, tal como as praças em Fortaleza ou de Manaus, as de São Paulo – Praça da Sé – e do Rio de Janeiro – Feira de São Cristóvão – podem contar com o barulho dos poetas populares de Cordel a recitar suas mais recentes obras ou as dos mais renomados autores, com ou sem acordes de viola (PORFIRO, 1999, p. 60).

Consideramos evidente a presença dos folhetos em outras regiões do Brasil, pois o fluxo de migrantes era muito forte no último século. No Acre, não foi diferente, visto que temos conhecimento da vinda de nordestinos na época do Ciclo da Borracha. Sobre a citação de Porfiro (1999), apenas não concordamos com o termo “barulho dos poetas”, pois a literatura não tem o intuito de ser barulhenta (no sentido literal da palavra), mas sim, no sentido conotativo – preferimos “o som/a voz dos poetas”.

Em sua tese, Porfiro (1999) tenta comprovar, com os relatos e entrevistas dos seringueiros, que o Cordel, além de manifestação artística, alfabetizava, instruía e conscientizava a sociedade da época:

Foi por intermédio de versos de Cordel [...] que muitos nordestinos, chegados ao Acre, e seus descendentes, ensinaram as primeiras letras aos seus filhos. É esta linguagem coloquial, popularesca, sem torneios metafóricos ou estilísticos, que permite uma maior acessibilidade das pessoas aos textos em Cordel, [...]. O aprendizado pela via cordelista é feito como uma forma de lazer para os mais humildes, principalmente da zona rural (PORFIRO, 1999, p. 114).

Importante considerar que, assim como naquela época, de certa forma, atualmente, também podemos utilizar o cordel para ensinar. Devemos considerá-lo como fonte de riqueza histórica, literária, saber e conhecimento. É uma manifestação em língua portuguesa que tanto pode ser lida por deleite, como pode ser objeto de estudo na sala de aula. Por assim pensarmos, é relevante que saibamos como produzir um texto de cordel.

2.3.1 Faz muito sentido conhecer as características estruturais do cordel

Sem nos atentarmos a conteúdo, temáticas e/ou modalidades, é preciso que identifiquemos quando um texto é um poema de cordel ou apenas um poema de outra natureza. De acordo com Haurélio (2013), “os poetas populares costumam afirmar que o cordel se equilibra em um tripé que o caracteriza e, de certo modo, o define. Esse tripé é composto por métrica, rima e oração” (HAURÉLIO, 2013, p. 111).

A métrica, segundo a autora Neusa Sorrenti (2009), “é a técnica de compor versos medindo seu tamanho. Para saber quantas sílabas poéticas tem o verso, basta contá-las até a sílaba tônica” (SORRENTI, 2009, p. 67). A sílaba não é dividida como normalmente dividimos uma palavra, mas de acordo com a cadência da leitura. Por exemplo: João (deveríamos separar a sílaba em duas: Jo-ão; porém, a sílaba poética é apenas uma: João).

Segundo Antonio Candido (1996), “dentre os recursos usados para obter certos efeitos especiais de sonoridade do verso, o principal é a rima” (CANDIDO, 1996, p. 39). Ela é a coincidência de som entre as palavras. No poema, a rima dá-se com essa semelhança de som no final de cada verso, bastante importante para dar ritmo ao poema. No cordel, de acordo com Aderaldo Luciano (2012), se sextilha, o esquema de rimas é: **a b c b d b**; se setilhas, o esquema é: **a b c b d d b**; já as décimas são: **a b b a a c c d d c**. Para ele, esses esquemas são os que determinam um cordel.

A principal função da rima, segundo Candido (1996) “é criar a recorrência do som de modo marcante, estabelecendo uma sonoridade contínua e nitidamente perceptível no poema” (CANDIDO, 1996, p. 40). É evidente que a rima contribui para uma leitura agradável, principalmente por ter a sonoridade marcante. Se bem criada, com coerência de sentido, o texto poético se concretiza.

A oração, para os poetas, segundo Haurélio (2013) “é aquilo que dá sentido ao texto”. Para Abreu (1999), “não basta construir versos e estrofes de maneira adequada, é necessário que o texto como um todo seja coerente e possua unidade narrativa. Sua estruturação deve centrar-se no desenrolar de uma ação, desenvolvida em termos de causa e consequência” (ABREU, 1999, p. 115). Para nós, é, simplesmente, o que o poeta resolve escrever. É necessário que se tenha um conteúdo para ser lido e, como já vimos, podem ser vários temas, qualquer tema, na verdade. Prova disso é que escolhemos um texto teatral para ser transformado em cordel.

Enfim, poema de cordel é o texto escrito em versos e estrofes, obedecendo a uma regra fixa de quantidade de versos e sílabas poéticas. Vale ressaltar que, apesar de o cordel estar impresso em um folheto (em papel) não necessariamente configura o gênero, pois o papel é o suporte. Por exemplo, a produção feita para a proposta desta dissertação não é a impressão de um folheto, mas a escrita de um poema em cordel, no caso a releitura do texto teatral, *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, em versos de sextilhas (6 versos com o esquema: **a b c b d b**). Escolha feita, como já dissemos, pela vontade de trabalhar um texto completo, por ter semelhanças de origens entre os textos e, ainda, por ser de uma leitura agradável, capaz de causar o riso no leitor – para que ele experimente o humor.

2.4 EXPERIMENTANDO O HUMOR

O filósofo, professor e crítico literário, Terry Eagleton (2020), em seu *Humor*: o papel fundamental do riso na cultura, versa sobre um estudo acerca do humor, como também, reflete e analisa outras teorias de diversos autores. Sem a pretensão de apresentar uma fórmula para entender o riso, ele discorre sobre definições, fatos e observações acerca desse fenômeno considerado universal. Terry Eagleton (2020) caracteriza o riso como:

uma língua composta por uma imensa variedade de dialetos: cacarejar, cachinar, grunhir, berrar [...]. É possível dar risadinhas, rir entre dentes, em silêncio, sarcasticamente, nervosamente e assim por diante. [...] pode surgir em explosões, picos, tempestades [...]. Há também diferentes maneiras de sorrir, de modo radiante, malicioso, desdenhoso, aberto, lascivo ou simplório. O sorriso é visual e o riso é primariamente aural (EAGLETON, 2020, p. 13).

Dessa forma, concordamos que o riso nem sempre é uma risada. E cada pessoa tem sua forma (ou formas) específica de rir. A questão, tratada pelo autor, revela-nos que as formas do riso têm “pouca ou nenhuma relação com o humor”: rir é uma ação do corpo e o humor é, entre outras definições, é a percepção de uma fragilidade.

Scott Weems (2016), Ph. D. em Neurociência Cognitiva, em seu livro *Ha! A Ciência do Humor*: quando rimos e por quê, propõe uma interpretação da atividade cerebral quando estamos diante do humor, do que é engraçado ou não. Para ele, o humor é um processo (não existe uma fórmula) que reflete os tempos e a necessidade de seu público. Por exemplo, o que é engraçado hoje, pode não ser mais daqui a alguns anos; ou ainda, para alguém que acabou de perder um ente querido, piadas sobre a morte podem não ser bem-vindas.

Para Weems (2016), o humor manifesta o lado humano de como somos, pensamos e agimos diante das situações da vida. Ele afirma, também, que o humor é uma atividade física para o cérebro, tão importante quanto um exercício físico para o fortalecimento dos músculos. Embora seja uma atividade positiva para a vida das pessoas, ele considera que não é tão simples assim: humor não significa ser engraçado e ele afeta a todos de formas variadas.

É certo que, podemos encontrar humor em piadas bem elaboradas, estereótipos criados, fantasias, eufemismos, hipérboles, pessoas desajeitadas, em uma fisionomia exótica, cacoetes, trejeitos e gagueira alheios, como também podemos achar graça em mal-entendidos, problemas de comunicação, palavras pronunciadas de forma equivocada e cacofonias. Podemos, também, rir hoje de algo que nos fez chorar ontem, ou rir de algo hoje que ontem não sentiu vontade de rir; e, ainda, rir apenas porque estamos vendo ou ouvindo outra pessoa rir.

Contudo, ao se pensar na produção de um texto, podemos afirmar com exatidão, o que faz com que ele tenha humor? O que é necessário estar escrito para que desperte no leitor a vontade de, pelo menos, sorrir? A graça de um texto pode ser considerada universal? Um texto poderá despertar o riso em todos seus leitores? Como conseguir, então, escrever um texto e extrair do leitor um sorriso, o riso ou uma gargalhada?

Mesmo com tais reflexões e impossibilidade de exhibir uma regra única, é importante que atentemos, como propõe Bergson (1980), para o fato de que:

não há comicidade fora do que é propriamente *humano*. Uma paisagem poderá ser bela, graciosa, sublime, insignificante ou feia, porém, jamais risível. Riremos de um animal, mas porque teremos surpreendido nele uma atitude de homem ou certa expressão humana. Riremos de um chapéu, mas no caso o cômico não será um pedaço de feltro ou palha, senão a forma que alguém lhe deu, o molde da fantasia humana que ele assumiu. [...] Já se definiu o homem como “um animal que ri”. Poderia também ser definido como um animal que faz rir, pois se outro animal o conseguisse, ou algum objeto inanimado, seria por semelhança com o homem, pela característica impressa pelo homem ou pelo uso que o homem dele faz (BERGSON, 1980, p. 12).

Aceitemos a ideia de que rir é, de fato, algo humano. É algo que nasce, cresce e desenvolve-se em nossa consciência, tem a ver com o que somos, acreditamos e controlamos (ou não). É como se achássemos graça no “desvio”, naquilo que não nos atinge emocionalmente. Geralmente, essa graça decorrerá de algo inesperado, independentemente se somos ou não consideradas pessoas “de bom humor”. Por isso, talvez, possamos responder a uma das reflexões feitas e dizer que um texto pode sim despertar o riso em um leitor “x”, mas não gerar um sorriso sequer em um leitor “y”.

Sobre isso, no livro *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*, Henri Bergson (1980) afirma que o “maior inimigo do riso é a emoção” (BERGSON, 1980, p. 12). Para ele, se estamos sentindo na pele emoções ruins, não acharemos graça, mas se formos colocados para o lado da plateia, se estamos do lado de fora de um drama, passaremos a rir do que não nos atinge. Assim, ele conclui que “o cômico exige algo como anestesia momentânea do coração para produzir todo o seu efeito. Ele se destina à inteligência pura” (BERGSON, 1980, p. 13). Isso pode ser comprovado nas situações corriqueiras em que qualquer ser humano experimente.

O autor acrescenta que, para compreender o riso, “impõe-se colocá-lo no seu ambiente natural, que é a sociedade; impõe-se sobretudo determinar-lhe a função útil, que é uma função social. [...] O riso deve ter uma significação social” (BERGSON, 1980, p. 13). É por pertencer à esfera do ser humano, das relações entre si, que pensamos na ideia de usar um texto de humor para a sala de aula. Sendo assim, é provável que encontrássemos facilidade em trabalhar o humor, se tivéssemos escolhido como objeto de estudo a charge, a tirinha, o cartum e a piada, por exemplo, pois são textos que têm o humor como característica inerente – o que não significa, na verdade, que o leitor enxergasse humor neles ao ler.

De acordo com Sírio Possenti (2014), em seu *Humor, língua e discurso*, “as causas do riso podem ser reduzidas a três: o rebaixamento, físico ou moral, [...] a

economia psíquica, sempre acompanhada de alguma liberação do recalcado [...] e a boa técnica, a forma surpreendente” (POSSENTI, 2014, p. 51). Para ele, por exemplo, quando temos um político, o rebaixamento é caracterizá-lo como corrupto, mas para que efetivamente ocorra o riso, é necessário que esse político seja apresentado de forma inteligente.

Podemos considerar, então, que Dias Gomes, consegue criar, com sagacidade, um político que, além de corrupto, tem várias características que o torna uma figura cômica – não só por ser corrupto, mas por todas as suas ações, peripécias e confusões no decorrer do texto. E ainda, não só pelo que ele faz e fala, mas pelo que ele sofre – a ansiedade de conseguir um defunto para inaugurar o cemitério.

Outro ponto, por exemplo, é imaginar uma cidade onde não há crimes, não há desastres, que não morre ninguém. Lá, só havia um preso, o jegue “que deu um coice no filho do Zé Peixeiro. Foi julgado e condenado a seis meses de prisão” (GOMES, 2012, p.67). Esse mundo fictício, fantasioso, também cria um universo de humor no texto. É a inversão de valores: animal condenado pela justiça dos homens.

Bergson (1980) chama de “mundo às avessas” o que encontramos no final de *O Bem-Amado*. O desfecho é irônico e, para o autor:

Teremos quase sempre diante de nós um personagem que prepara a trama na qual ele mesmo acabará por enredar-se. A história do perseguidor vítima de sua perseguição, do velhaco trapaceado, constitui o fundo de inúmeras comédias. Observamos essa técnica já na farsa antiga. [...] A literatura moderna executou um sem-número de variações sobre o tema do ladrão roubado. Trata-se sempre, no fundo, de uma inversão de papéis, e de uma situação que se volta contra quem a criou (BERGSON, 1980, p. 53-54).

A experiência de levar, para sala de aula, a história de Odorico Paraguaçu, o “Bem-amado”, um vilão, pode causar no leitor certa ojeriza. Porém, o trato com a comicidade, pode despertar certa simpatia pelo personagem, pois podemos pensar em Odorico como um homem que não deve ser levado a sério. E o fato de ele ser o perseguidor, vítima de sua perseguição é, deveras, uma característica da farsa – subgênero da comédia.

Em uma leitura mais aprofundada da obra, percebemos as personagens que são retratadas de forma bem-humorada, pela simplicidade dos nomes e atitudes na pequena cidade, bem como a personagem principal, que possui um discurso pomposo, que inventa palavras e trata a morte, o tempo todo, como algo simples de se aceitar, de falar sobre, como percebemos na fala: “... Quem é que pode viver em

paz **mormentemente** sabendo que, depois de morto, defunto, vai ter que **defuntar** três léguas pra se enterrado? ” (GOMES, 2012, p. 28).

Sobre essa questão de inventar palavras, acreditamos que “a própria língua é objeto de humor” (POSSENTI, 2014, p. 52). Não só no sentido de achar engraçada uma língua diferente da nossa, mas o trabalho com a linguagem feito no texto de humor. No caso de *O Bem-amado*, imaginamos o dialeto das pessoas de uma cidade pequena no litoral baiano, carregado de termos do linguajar próprio de uma comunidade (que se comunica) e ainda, esse personagem que inventa palavras. Podemos compreender, então, que o autor proporciona, através da escolha da linguagem, o caráter cômico do texto.

Bergson (1980) também cita a comicidade das palavras, no sentido da criação do cômico através da linguagem. Para a escolha das palavras, é como se elas tomassem uma força cômica independente, mas para percebermos isso, é necessário, segundo o autor, que se distinga entre o que é espirituoso e o que é cômico, visto que a palavra estará escrita, o leitor poderá ler, rir e não conseguir explicar o porquê de ter achado engraçado. Para Bergson (1980), será “cômica talvez a palavra que nos faça rir de quem a pronuncie, e espirituosa quando nos faça rir de um terceiro ou de nós” (BERGSON, 1980, p. 58).

Dessa forma, a comicidade gerada através das palavras escolhidas, através desse jogo com as palavras (a *Semiosis* de Barthes) está presente no discurso de Odorico. Rimos porque é pronunciada por ele e rimos porque é ele. Será sempre cômico, de acordo com Bergson (1980), porque a frase dita encerra “um absurdo manifesto, um erro grosseiro ou sobretudo uma contradição em termos” (BERGSON, 1980, p. 61). Isso reitera que o humor está no ridículo.

Provavelmente, todos os efeitos de humor, que o texto teatral escolhido revela, foram criados propositalmente. Na verdade, Dias Gomes (2012) afirma, no prefácio do livro, que “*O Bem-amado* cumpriu seu papel de satirizar e questionar a realidade do país através do microcosmo sucupirano” (GOMES, 2012, p. 13). Logo, percebemos que o texto traz a atmosfera de humor, revela-nos as imperfeições do ser humano. O autor desconstrói a ideia do protagonista “mocinho”, para reconstruir um protagonista vilão: tão longe do real, mas tão perto da realidade. E tudo isso pode causar riso no leitor.

Para encerrar esta subseção, temos a definição da palavra “cômico”, encontrada no *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis (2008). O autor afirma que “o

cômico não se limita ao gênero da comédia; é um fenômeno que pode ser apreendido por vários ângulos e em diversos campos. Fenômeno antropológico, responde ao instinto do 'jogo', ao gosto do homem pela brincadeira e pelo riso” (PAVIS, 2008, p.58). Essa definição nos anima, pois, como nossa proposta consiste na reescrita de um texto teatral em literatura de cordel (dois gêneros com traços de humor), fica evidente que o gosto pelo brincar e a vontade de se divertir contribuem para a efetivação do trabalho.

2.5 O HOMEM QUE BRINCA

O objetivo desta subseção é entrar em uma região teórica que busca comprovar a característica do ser humano como sendo um ser que brinca. Para isso, encontramos na obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (1990), conceitos, características, e funções do jogo. De início, já evidenciamos uma abordagem interessante, equilibrada ao trabalho dessa pesquisa, que é tratar o jogo como forma específica de atividade significativa, que tem uma função social.

No prefácio da obra, datada de 1938, temos a anunciação de que, para o autor “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 1990, p. 1). Como sendo, então, uma atividade humana, existente desde os primórdios, que possui uma característica de sagrado, de ritual, de uma realidade autônoma, irracional. Para ele, “reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material” (HUIZINGA, 1990, p. 6).

Em suas reflexões sobre o jogo como fenômeno cultural, o autor afirma algumas características básicas, como a liberdade, a evasão da vida real, caminho e sentidos próprios – ter o momento de começar e o de terminar –, o isolamento, a repetição, a alternância. O jogo, também, cria ordem e é a própria ordem. Ele pode ser considerado como uma atividade séria, voluntária e possui um elemento de “tensão”, o que nos remete à incerteza, a algo que não sabemos para onde se dirigirá. Para o autor, todo jogo possui regras que determinam o que é lícito de se fazer. Quem quebra tais regras, é chamado de “desmancha-prazeres”.

Dessa forma, se o jogo é fenômeno cultural e possui uma função social, compartilhamos a mesma ideia de que toda a sociedade humana, desde sempre, tem, dentro de si, o jogo. Como no caso da linguagem:

esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre as matérias e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria o outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza (HUIZINGA, 1990, p. 7).

É indiscutível o poder que a linguagem exerce, com sua infinidade de criações e ressignificações que uma construção poética pode levar. Dessa forma, esse criar um mundo poético faz com que a linguagem tenha um sentido. Essa função passa a ser chamada, por ele, de “função de jogo ou função lúdica”, capazes de formular novas combinações, novas formas de se utilizar a linguagem, em tempos e contextos diferentes, por exemplo. Tudo isso, portanto, é algo que vai além do material, é algo para o espírito.

Podemos assim dizer, então, que a literatura e suas forças libertárias encontram no homem que brinca a “representação de alguma coisa”. Huizinga (1990) aprofunda mais sobre esse pensamento de “investigar a natureza da criação poética” no capítulo 7. Com o passar dos anos, algumas formas complexas de vida social vão perdendo o contato com o jogo, porém, o poeta continua na esfera lúdica, desde quando se deu sua existência. Então, a poesia:

se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso. Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto (HUIZINGA, 1990, p. 133).

Para o autor, a representação das coisas foge à vida comum e não pode ser do âmbito da seriedade. Por isso, sua comparação ao fazer de conta da criança, à imaginação, ao que possa ser da alegria e festa, momentos de êxtase, em geral. Não se pode olhar a poesia apenas pelo viés da beleza ou pelo fazer arte, mas compreendê-la como sendo algo superior.

Huizinga (1990) reafirma que em “toda parte, e sob a maior variedade de formas, encontram-se exemplos de poesia como jogo social, com pouco ou nenhum significado estético” (HUIZINGA, 1990, p. 139). Dessa forma, a imaginação poética existe desde os tempos de rituais arcaicos, em forma de competição que se utilizavam, por exemplo, concursos de insultos e canções. O autor cita esse exemplo para confirmar que o poeta já tinha uma função social, literária e enraizada numa forma lúdica.

É como se a poesia encontrasse solo mais fértil para seu desenvolvimento na condição de lúdica, de apostas, de enigmas, como maneira de resolver os problemas da vida, sem visar o efeito poético. Por ela ser poesia, com suas características básicas, com seus versos e estrofes, rimas e métricas, tem como sua função primordial, o jogo. Para o autor, “o que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta o mistério em cada uma delas” (HUIZINGA, 1990, p. 149).

Esse jogar com as palavras é uma atividade antiga que perdura até hoje em toda a criação da poesia. Não apenas com metáforas, mas com outras construções, através dos recursos de linguagem poética, que dão conta da ludicidade, do mistério, encantamento, prazer e dor que uma leitura oferece. Nesse sentido, podemos acreditar que Dias Gomes joga com as palavras, cordelistas também jogam com as palavras. As pelepas, por exemplo, podem ser jogos de palavras (por serem poesias) e jogos de competição (já que os cordelistas disputam quem “melhor” fala do outro).

Nesta pesquisa, com a transformação de um texto teatral em cordel, temos a prova de que a literatura, utilizada pelo ser que brinca, que joga com as palavras, além de ser deleite, fruição, riso, alegria, contribui para que tenhamos aprendizados: um deles, a retextualização e produção do folheto de cordel - *O Bem-Amado*. Na verdade, não foi apenas a leitura de um texto literário completo, mas a imersão no universo de Sucupira, no conhecimento de seus personagens para a decisão do que deve ser reescrito.

2.6 DE UM JEITO PARA OUTRO: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO DESAFIO

Quando pensamos em trabalhar o texto literário, por afinidade, não tínhamos a ideia de que iríamos pedir uma produção escrita – o desejo inicial era a leitura completa do texto literário. Dessa forma, *O Bem-Amado*, texto dramático pode

proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer, interpretar e, acima de tudo, deleitar-se, sentir prazer em ler um texto que possui humor.

É utopia, talvez, dizer que os alunos apenas conheceriam *O Bem-Amado*, indo ao teatro, mas como o texto de Dias Gomes foi adaptado para a televisão e para o cinema, é provável que, os alunos só teriam conhecimento da história, caso tivessem a oportunidade (ou vontade) de assistir, e não de ler.

Ao se pensar no caráter multimodal que possui o gênero, imaginamos, também, a riqueza de material que dispomos para trabalhar o uso das suas linguagens, sem perder o foco de proporcionar ao aluno o contato com obras literárias. Uma estratégia que podemos considerar produtiva é a da retextualização. Para Marcuschi (2010):

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não são mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilo. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Percebemos assim, que a retextualização, enquanto, ação, não é algo inusitado, distante dos alunos – é como se sempre tivéssemos contato com o repetir/reproduzir o que já disseram antes. Considerar que seja um desafio, é pensarmos no início da proposta: antes de retextualizar, é preciso conhecer o texto literário. Entendemos por “conhecer o texto literário”, trabalharmos o texto, ler mais de uma vez, conversar sobre ele, enfim, mergulhar na leitura completa do livro.

A reformulação do texto escolhido promove uma construção textual sob outro olhar, às vezes, com a mesma temática. Conhecer uma obra é o primeiro passo para conseguir transformá-la em outra. Aliás, se fizermos várias leituras do mesmo texto, poderemos obter outras novas perspectivas. Por isso, como afirma Marcuschi (2010), “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p. 47). É preciso, então, que oportunizemos o contato com a leitura, no sentido de fazer o aluno compreendê-la.

Para a escritora argentina, Graciela Montes (2006), na cartilha *A grande ocasião* (*La gran ocasión*, considerar o leitor como escritor, como alguém ativo, é como se ele fosse um:

jugador que, frente a un texto, hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos, facilita la comprensión de la escritura y la lectura como dos caras de la misma moneda. La práctica de la lectura y la práctica de la escritura están muy cerca, más cerca de lo que en general se piensa. La decisión de escribir, de dejar una marca, supone haber alcanzado, o desear alcanzar al menos, alguna lectura. Escribir es una forma de estar leyendo, del mismo modo en que contar es una forma de leer lo que se cuenta. La sola formulación en palabras ya es una lectura. (MONTES, 2006, p. 13).²

Podemos considerar, assim, que a estratégia de ler o texto e também reescrevê-lo faz com que o aluno esteja presente nesse processo de engajamento, como uma forma de estudar a Língua Portuguesa, brincando, pois, é possível que nesse planejamento de ler, reler, reescrever, revisar, reescrever e transformar o texto, tenhamos um sentimento de ludicidade, que atue no imaginário particular de cada um, não como uma obrigação, mas como uma forma diferente de estudar, que é se divertir concomitantemente.

Para a atividade de retextualização, temos várias possibilidades: da fala para a escrita, quando anotarem o que escutam; da fala para a fala, quando houver correções coletivas e acréscimos; da escrita para a fala, quando estiverem testando a métrica e rimas; e o da escrita para escrita, quando os alunos se tornarem os escritores do texto.

Dessa forma, eles serão os jogadores diante do texto teatral, diante das anotações captadas, enfim, do escrever que é uma forma de ler. Organizar as palavras, no pensamento ou no papel, já é por si só, uma leitura literária que auxilia na retextualização.

² um jogador que, diante de um texto, faz suas apostas, traça suas estratégias e constrói seus sentidos, facilita a compreensão da escrita e da leitura como os dois lados da mesma moeda. A prática da leitura e a prática da escrita são muito próximas, mais próximas do que geralmente se pensa. A decisão de escrever, de deixar uma marca, implica ter alcançado, ou querer alcançar pelo menos alguma leitura. Escrever é uma forma de ler, da mesma forma que contar é uma forma de ler o que está sendo dito. A mera formulação em palavras já é uma leitura (MONTES, 2006, p. 13).

3 METODOLOGIA

*Vós os que hoje colheis, por esses campos
largos, O doce fruto e a flor,
Acaso esqueceréis os ásperos e amargos
Tempos do sementeiro?
Machado de Assis*

Este capítulo aborda os procedimentos adotados e os métodos escolhidos para a execução da pesquisa, que culmina na proposta de intervenção realizada com uma turma de alunos do 9º ano do ensino fundamental II, em uma escola pública de Rio Branco. O estudo parte de uma abordagem qualitativa, de natureza da pesquisa-ação e, aqui, discriminamos todas as atividades relacionadas ao projeto de pesquisa.

Pesquisa-ação, de acordo Michel Thiollent (1986), é:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Como podemos perceber, além de a experiência coletiva ser realizada, a cooperação de todos é fundamental para que possamos atingir os nossos objetivos. Isso porque, para que pensar a pesquisa, antes de colocá-la em ação, detectamos que há o pouco uso (ou quase uso algum) de obras literárias no ensino fundamental II. Dessa forma, tanto sentimos a necessidade de proporcionar aos alunos uma leitura de qualidade, como oportunizamos a leitura de um texto teatral completo (e não apenas trechos, que muitas vezes ficam ali mesmo, presos ao livro didático) e concretizamos a proposta de cordelizar *O Bem-amado*, de Dias Gomes (2012).

É certo que, a produção de conhecimentos, dentro da sala de aula, pode ser de grande valor, desde que o professor pense como realizar a pesquisa e demonstrar aos alunos a relevância de participar desta jornada, que une teoria e prática. Mesmo a proposta aplicada de forma remota, buscamos mudar o espaço geográfico e continuar com as ideias pensadas, planejadas e organizadas, até então. Evidentemente, acrescentamos atividades diferenciadas e adaptações que obtivemos êxito.

Devido a isso, esta pesquisa está além dos métodos escolhidos. Na verdade, ela coloca o aluno como protagonista da construção de seu conhecimento e, para

isso, requer o alinhamento entre o que ele é capaz de fazer, com o monitoramento do professor e a fundamentação teórica – que faz do professor-pesquisador um aluno, também.

3.1 MOVIMENTAÇÃO DAS IDEIAS: CAMINHOS PENSADOS, SENTIDOS E TOMADOS

O objetivo geral da proposta é ler um texto literário completo e transformá-lo em outro gênero, ou seja, cordelizar *O Bem-Amado*, de Dias Gomes (2012). Para isso, pensamos em um projeto didático que contemple o tempo necessário para que o trabalho seja realizado de maneira eficaz, pois a pesquisa em sala de aula:

insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**. O **positivismo** e o **interpretativismo** são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social (BORTONIRICARDO, 2008, p. 10).

A abordagem deste projeto é qualitativa, pois nos preocupamos com o subjetivo, com como o ensino da literatura, através de uma obra, é concebido pelos alunos. Assim, eles participam, não para que o professor-pesquisador quantifique, mas para que possam exercer um papel importante, com qualidade, dentro da pesquisa, capazes de agir dentro do processo. E assim, trazem à tona seus comportamentos diante às relações sociais com o outro, seus hábitos e costumes, bem como seus valores.

Podemos considerar que é uma pesquisa com proposta de intervenção exequível. Para Marconi e Lakatos (2003), a investigação pura e aplicada “estuda um problema relativo a um conhecimento científico ou à sua aplicabilidade” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 160). Para o auxílio com o trabalho do professor de Língua Portuguesa, a natureza do projeto é aplicada, pois atua diretamente com os alunos. Dessa forma, o método:

é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. [...] A preocupação em descobrir e, portanto, explicar a natureza vem desde os primórdios da humanidade... (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83).

Conforme as autoras, é necessário que apliquemos um método adequado ao trabalho que nos propusemos a fazer. Como não podíamos estar em sala de aula, de forma presencial, o contato com os alunos é feito de forma remota ou pelo *smartphone*, usando os aplicativos de *WhatsApp* ou *Google Meet* e ainda, utilizamos, para interação, a rede social *Instagram*.

Com um planejamento organizado, a utilização das teorias e união das práticas, conseguimos explicar e comprovar que é possível o trabalho com a literatura no ensino fundamental II. É, também, pela execução das atividades da proposta de intervenção, na transposição dos diálogos para literatura de cordel, que temos o trabalho com as três forças da liberdade de Barthes (1992), justamente porque o texto nos dá o caminho: temos a representação do real, o girar de diversos saberes e ainda o trabalho com a linguagem utilizada pelo autor.

Desse modo, aplicar uma proposta de intervenção demonstra que as ideias do professor-pesquisador podem, sim, auxiliar no desenvolvimento de estratégias que tornem o ensino eficaz e que é possível que construamos materiais de fácil acesso aos professores de língua portuguesa.

Ainda com base nos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa classifica-se como pesquisa-ação. De acordo com Antônio Carlos Gil, esse tipo de pesquisa:

tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias "reformistas" e "participativas" (GIL, 2002, p. 55).

O que podemos considerar, então, é a utilidade e funcionalidade de se escolher trabalhar com alunos que se tornem protagonistas, com alunos participativos, que cooperam com as ideias propostas, desde o primeiro passo, no início do trajeto da pesquisa.

Esse método justifica-se pela comprovação de referidas hipóteses ao longo de todo estudo e preparação, o que se manifesta no resultado da proposta de intervenção formulada e executada de forma remota. Na pesquisa-ação, para Michel Thiollent (1986):

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. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa (THIOLLENT, 1986, p. 15).

É preciso levar em consideração, então, a forma escolhida para alcançar os objetivos. Por exemplo, para ser ativo na solução do problema, proporcionamos a leitura de uma obra literária, acompanhamos e avaliamos o desenvolvimento dos alunos. Mesmo à distância, com algumas particularidades, o sentimento é de estar próximo, pois o acompanhamento é sério e compromissado, tanto pelo lado do professor-pesquisador, quanto da maioria dos alunos envolvidos.

Outro ponto relevante é a questão da produção de conhecimentos: o trabalho com a leitura literária, o despertar do humor e a transposição de um texto em outro. Para Thiollent (1986), trata-se de um conhecimento:

a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance. A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos. Podemos imaginar que, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação, quando bem conduzida poderá vir a alcançá-los simultaneamente (THIOLLENT, 1986, p. 18-19).

Encaramos o desafio de como conseguir resolver o problema da falta de utilização de obras literárias. A proposta, feita de forma remota, é um projeto que pode ser executado, com as devidas adaptações, para a forma presencial. Outros professores e outros alunos podem apropriar-se desta pesquisa, gerar uma produção de conhecimento que favoreça o desenvolvimento do aluno como ser pensante, que atua, efetivamente, na sociedade em que vive.

Dessa forma, também, concordamos com Andrade (2008), quando ela afirma que uma pesquisa bibliográfica é o início de toda e qualquer atividade acadêmica. E quanto aos procedimentos, Gil (2002) usa o termo “delineamento” como o “planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados” (GIL, 2002, p. 43). Sendo assim, o delineamento utilizado na pesquisa se relaciona com obras, gêneros textuais e pessoas.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos da escola em que a professora-pesquisadora trabalha desde 2008. A Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio Senador Adalberto Sena, localizada na Rua W – 1, nº 284, no Bairro Conjunto Tucumã, até antes do início da pandemia, funciona pela parte da manhã, com alunos do 7º ao 9º ano e, à tarde, com turmas de 1ª a 3ª série do ensino médio. Possui, em seu total, 726 alunos, moradores do bairro e de bairros vizinhos. Fundada em maio de 1985, não é considerada uma escola grande, possui apenas 10 salas de aula, com quatro turmas destinadas ao 9º ano. A turma de 9º ano “D” é de responsabilidade da professora-pesquisadora até o final do ano letivo de 2020.

É preciso deixar claro que, a proposta de intervenção seria realizada com a turma de 9º Ano “D”, no período de três bimestres. Porém, com o fechamento das escolas, foi preciso repensar como trabalhar o projeto “Cordelizar *O Bem-Amado*” a distância (sem distância). Primeiro, houve a dificuldade com o acesso à *Internet*, pois apenas cinco alunos têm *wi-fi* em casa. Dessa forma, reorganizamos o trabalho, e sob autorização da gestão da escola, recrutamos alunos, de outras turmas de 9º ano, que aceitaram participar do projeto de forma remota. Com isso, começamos o trabalho com vinte e cinco alunos.

3.2 PROJETO DIDÁTICO: *CORDELIZAR O BEM-AMADO*

Para esta pesquisa, pensamos, primeiramente, apenas em trabalhar o teatro, por afinidade pelo gênero, pelo prazer de “produzir” os alunos, torná-los mais aptos a se apresentarem em público, para que pudessem conhecer e diversificar suas práticas de leitura. E ainda, para que sentissem prazer em fazer uma atividade diferenciada que proporcionasse a eles a vontade de ler mais, de querer repetir atividades como essa.

Depois, pensamos em ler o texto dramático completo e decidimos fazer a transposição do texto teatral em diálogos para literatura de cordel. Assim, o texto deixa de ser contado pela fala das personagens e se torna uma obra da literatura de cordel, contada pelos “Amadinhos do SAS” – os alunos que aceitaram participar das aulas remotas. Para isso, precisamos criar as condições necessárias para que eles conhecessem os gêneros e aprendessem a fazer a transposição. Pensamos, então, no projeto didático: “*Cordelizar O Bem-Amado*”.

Esse “conhecer o gênero” consiste em fazer muitas leituras, atribuir a elas uma função (de preferência, social), como afirma Lopes-Rossi (2011), quando diz que as atividades de leitura:

devem levar o aluno a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71-72).

Aliar o conhecimento da composição do gênero a uma produção final faz com a maioria dos alunos participe de todo processo, como protagonistas do seu saber. O projeto proporciona o encaminhamento para leituras de qualidade, uma obra completa da literatura e os direcionamentos para produzir, individual e coletivamente, outra versão que revela a sua realidade enquanto aluno de 9º ano. Lopes-Rossi (2011) ainda afirma que o sucesso de uma proposta “depende de um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78) – o que pode acontecer, mesmo de forma remota.

A escolha do projeto também surge pela questão de uma maior interação com os alunos na busca por um:

trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas – falar/ouvir, escrever/ler – , a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas (NERY, 2007, p. 119).

Nessa proposta em questão, temos como base a literatura “na sala de aula”, com enfoque no texto teatral, transformando-o em literatura de cordel. Porém, não se resume a isso, a utilização das redes sociais e o uso do *smartphone* proporcionam uma interação que extrapola os limites do tempo de contato com eles. Não estamos mais na sala de aula presencial, quatro horas por semana, estamos “conectados” de uma forma livre, com conversas, trocas de ideias e organização do trabalho em qualquer momento – por isso a distância, sem distância.

Sabemos que a demanda de tempo maior é a produção do texto, pois para a retextualização necessitamos de leitura, releitura, edições, trocas, acréscimos, mais

leituras etc. Por exemplo, precisamos refletir na troca de gêneros, analisar o que está explícito e o que não foi dito dentro do texto de Dias Gomes e, para a produção do cordel, demanda esforço com a escolha das palavras adequadas, com a métrica e rimas necessárias para a construção do texto - momento que demonstra a língua em ação, manipulada pelo aluno a perceber sua potência.

No próximo capítulo, apresentamos como está reorganizado o projeto aplicado, de forma remota, com alunos do 9º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio Senador Adalberto Sena, em Rio Branco, Acre. A identidade dos alunos foi preservada, por isso, eles serão representados por uma sigla e pela turma de origem, por exemplo: RaMo (9A).

4 CORDELIZAR O BEM-AMADO: DE UM JEITO PARA OUTRO

[..] .o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa...

Roland Barthes

Neste capítulo, apresentamos a proposta de intervenção realizada com vinte e cinco alunos do 9º ano do ensino fundamental II, da escola Senador Adalberto Sena: *Cordelizar O Bem-Amado*, de Dias Gomes. Nossa sugestão está materializada na forma de projeto didático, com as etapas/aulas discriminadas passo a passo. Dessa forma, outros professores interessados podem conseguir adotar este projeto em algum momento do ano letivo, com devidas adaptações, se necessário.

4.1 PROJETO DIDÁTICO: CORDELIZAR O BEM-AMADO

TEMA: *Cordelizar O Bem-Amado*, de Dias Gomes.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Língua Portuguesa.

PÚBLICO-ALVO: Alunos de 9º ano, ensino fundamental II.

DURAÇÃO: três meses.

4.1.1 Justificativa

*Tudo tem uma razão/ Tudo tem um porquê
Não seria diferente/ Na hora de escrever
Preciso que aceite/ Mas primeiro tem que ler
Letícia Lopes*

Como, desde março, estamos em um cenário de pandemia, justifica-se a proposta ser feita de forma remota, pois as aulas presenciais foram suspensas. Devido a isso, o projeto didático “*Cordelizar O Bem-amado*, de Dias Gomes” surge com intuito, primeiramente, de ter tempo hábil para trabalhar as atividades sugeridas.

Para sua realização, de início, precisamos oportunizar, aos alunos, a leitura de um texto literário completo, com vista à fruição, à motivação para que adquiram o hábito da leitura. E, ainda, através desse projeto, conseguimos trabalhar, de uma forma leve, lúdica e diferenciada, a transposição de um texto para outro.

Com a proposta feita em etapas/aulas, divididas em três meses, acreditamos que o foco está voltado ao que propomos, sem as amarras do sistema de avaliação, sem a obrigação de ministrar conteúdos do currículo em rede. Enfim, o aluno tem a oportunidade de realizar uma atividade por vontade própria, sem se preocupar em reprovação – o que não impede de aproveitar e mensurar “valores” para as atividades.

4.1.2 Objetivo Geral

*Você já ouviu falar/ Em retextualização?
É um nome grande, né?/ Mas não se assuste não
É nosso objetivo/ Na nossa dissertação
Letícia Lopes*

Retextualizar a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.

4.1.3 Objetivos Específicos

*Quando a gente propôs/ Trabalhoso ia ficar
Tanta coisa pra fazer/ Tava duro descansar
Mas era preciso demais/ Ler, produzir, pesquisar
Letícia Lopes*

- a) Ler a obra *O Bem-amado*, de Dias Gomes e ter essa leitura como fruição.
- b) Conhecer as características do texto teatral, bem como o autor e a curiosidades sobre a obra.
- c) Ler cordéis de diferentes autores, conhecer e aprender as características desse gênero.
- d) Pesquisar sobre a história e geografia da região nordestina, seus costumes e cultura.
- e) Produzir textos de cordel.
- f) Utilizar o *Instagram* para registro das atividades.

4.1.4 Etapas Previstas

*Cada etapa um sonho/Precisava prevenir
A gente elabora/ As instruções pra se seguir
Se o previsto acontece/Bate palma, chora, ri
Letícia Lopes*

O projeto está desenvolvido em cinco etapas: A primeira etapa consiste na explicação do projeto a todos os alunos do 9º Ano, para que possamos formar uma “sala de aula” específica no grupo do *WhatsApp*. A segunda etapa está voltada para as aulas do gênero dramático; a terceira, aulas do gênero cordel; a quarta etapa consiste na transposição dos gêneros, e, a última etapa, é a amostra do folheto.

É, também, no processo da primeira etapa que entregamos a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, para que tenham tempo para ler e começarmos as etapas seguintes. Nesse momento, podemos “testar” as atividades propostas, pensadas por conta de um referencial teórico. Em cada etapa, temos nossas “Aulas”, cada uma com seu propósito e com todos os alunos “conectados” com o (a) professor (a) pelo “grupo” (*WhatsApp*).

Quadro-resumo das etapas previstas

ETAPA	AULA	ORIENTAÇÕES	AÇÕES
Primeira	1	Situar, de forma mais detalhada, os alunos ao que se será proposto.	Iniciar a proposta
Segunda	2	Conversa sobre o livro.	Trabalhar o texto literário
	3	Criar conta no <i>Instagram</i> e explicar como utilizaremos.	
	4	Abrir o <i>Instagram</i> para as postagens.	
	5	Atividade com o gênero dramático.	
	6	Leitura dramatizada.	
Terceira	7	Gênero Literatura de Cordel I.	Trabalhar o gênero cordel
	8	Gênero Literatura de Cordel II.	
	9	Jogo do Cordel.	
	10	Relembrando a obra.	
Quarta	11	Distribuindo quadros	Retextualizar
	12	De um jeito para outro – a transposição dos gêneros.	
Quinta	13	Amostra do folheto	Encerrar

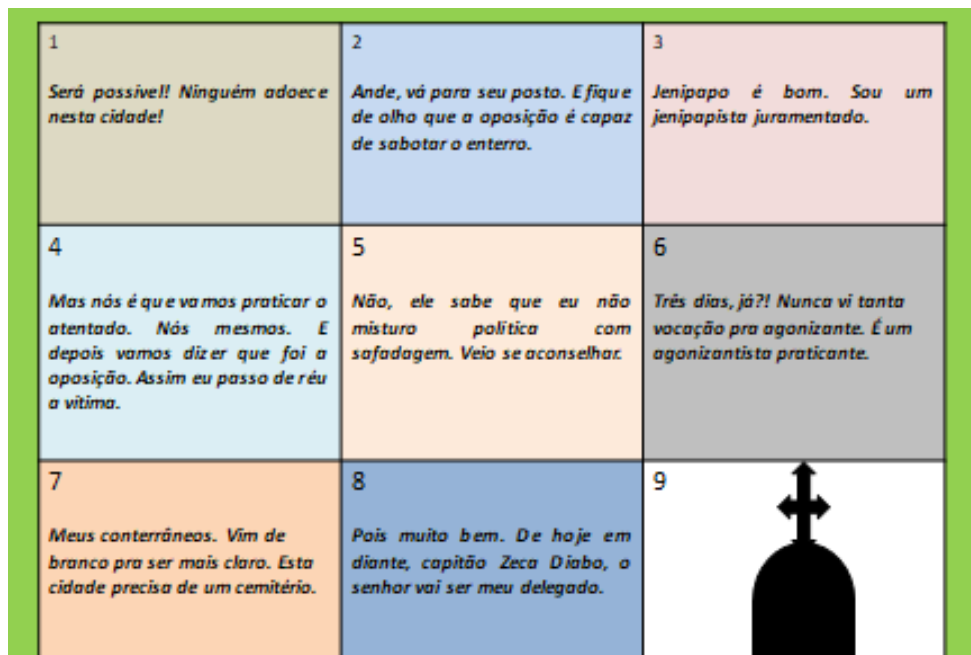
A primeira etapa inicia a proposta, com a explicação detalhada aos alunos sobre o que deverá ser feito. É uma explicação geral sobre a pesquisa e como ela irá se desenrolar. É nessa etapa que os alunos são inseridos no grupo e recebem o livro para que leiam, antes de qualquer outra atividade.

A segunda etapa consiste em trabalhar o texto literário, é o momento da nossa mediação e orientação sobre a leitura. É quando mergulhamos no texto, conversamos sobre ele, sobre as personagens e as ações acontecidas. É tempo de averiguar se leram, de fato, a obra. A partir disso, aprofundar os conhecimentos sobre o gênero dramático.

Como a proposta é realizada de forma *on-line*, é necessário, logo no começo, abrir as contas das redes sociais que irão auxiliar nas aulas, nas postagens e interação com os alunos – bastante importante para o desenvolvimento das atividades do projeto. Por exemplo, no *Instagram*, trabalhar as ideias do texto literário, como curiosidades sobre autor e obra; trabalhar a opinião dos alunos sobre passagens do livro, etc.

Como em nossa pesquisa, defendemos o jogo como um meio de os alunos ficarem mais interessados em aprender, criamos um jogo para trabalhar a obra escolhida. De forma lúdica, os alunos devem lembrar os quadros do texto teatral, a sequência da história contada. Para isso, basta relacionar os trechos ao quadro em que elas se manifestam dentro do texto, e, assim, criar uma sequência numérica. Por exemplo, o “Jogo 1”:

Figura 1 – Jogo 1: Leve Odorico ao Cemitério I



Fonte: Criação da professora-pesquisadora.

O aluno deve marcar, dentre as alternativas, a sequência: 7, 3, 1, 6, 8, 5, 2, 4 e 9. Nesse caso do jogo 1, temos algumas falas de Odorico Paraguaçu, ditas em algum quadro.

Já o “Jogo 2”:

Figura 2 – Jogo 2: Leve Odorico ao Cemitério II

1 Sucupira é uma cidade sem cemitério.	2 Não consegue enterro, pensa em algo mirabolante, todos descobrem suas sandices e Zeca Diabo atira nele.	3 Zeca Diabo não briga com Neco Pedreira. Fica parceiro do Jornal para contar sobre sua história.
4 Odorico pensa ter conseguido um corpo para o cemitério: o de sua amante Dulcinéa.	5 Manda trazer para Sucupira Zeca Diabo para que ele mate alguém, mas ele fica parceiro do jornalista.	6 A prefeitura não tem verba.
7 Mandou trazer o homem doente para Sucupira e torce pela sua morte.	8 Primo, Ernesto, é curado e começa romance com Judicéa.	9 ENTERRO DE ODORICO 

Fonte: Criação da professora-pesquisadora.

O aluno deve marcar, dentre as alternativas, a sequência: 6, 7, 8, 5, 3, 4 e 2. Nesse caso do jogo 2, temos pequenos resumos de alguns acontecimentos de cada quadro.

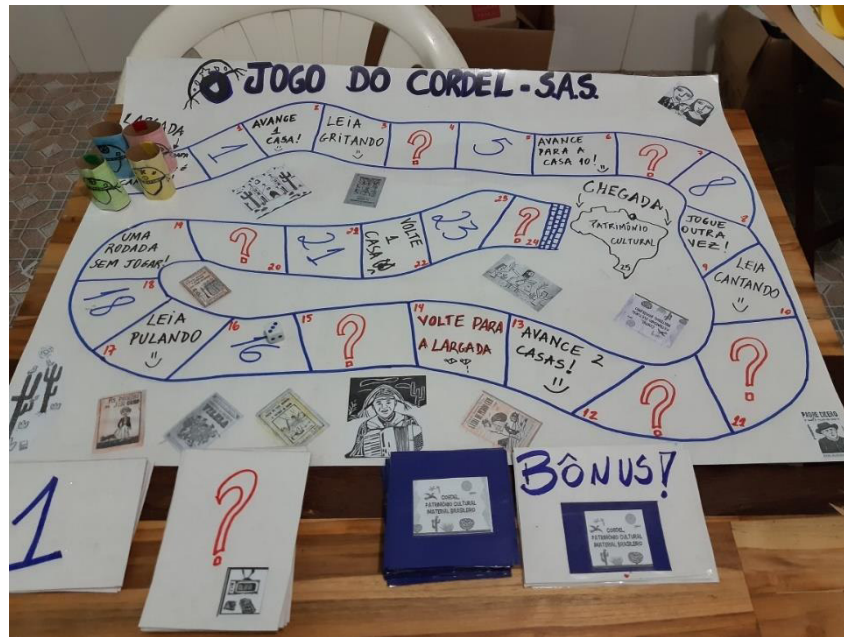
Para essa segunda etapa, também, é imprescindível que aconteçam encontros pelo *Google Meet*, pois consideramos relevante a troca de opiniões e ideias entre os alunos. E ainda, é o momento de trabalhar o gênero dramático – aprender as características estruturais e treinar a leitura dramatizada.

Outras atividades possíveis são: criação de memes; postagens com trechos da obra, com leitura de diálogos entre as personagens; mudar o final da história; criar manchetes de jornal sobre assuntos do texto.

A terceira etapa consiste em mergulhar no universo da literatura de cordel. Momento em que os alunos aprendem a origem, as características, quando eles têm contato com vários textos, de diversos autores. É quando eles podem ler em voz alta, gravar leituras, postar opinião sobre o texto lido, etc. É a fase em que eles terão de relembrar sobre versos, estrofes, aprender como rimar com a métrica que caracteriza o poema de cordel.

Nessa etapa, também, temos o jogo como suporte de ensino: O jogo do cordel – SAS. Criado pela professora-pesquisadora, com base em jogos de tabuleiro (modelo que teve contato em formações continuadas da Secretaria de Educação):

Figura 3 - O jogo do Cordel - SAS



Fonte: Criação da professora-pesquisadora.

O objetivo é que os alunos aprendam mais sobre o cordel, que treinem a leitura e tenham contato com o gênero de uma forma lúdica. Há cartas com teoria, perguntas e respostas sobre características da literatura de cordel, autores e textos já estudados.

Após todas as atividades realizadas na terceira etapa, é chegada a hora de fazer a transposição do gênero. Momento esse que requer o trabalho de escrita, reescrita, revisão, correção, acertos, reparos, trocas, organização, melhoria: a retextualização. Fase em que os alunos relembrem a obra lida, escolhem o que deve ser preservado para a produção do texto em cordel.

Com essa atividade, acompanhamos os alunos no passo a passo, prestamos auxílio, de forma coletiva e individual, conforme necessidade. E, ainda, propomos atividades em que os alunos possam colaborar uns com os outros.

Dessa forma, sem desmerecer as outras etapas, temos nesta, a ação mais importante, pois trata-se da produção final da pesquisa: o folheto de cordel. Após o término da produção, devidamente revisada, os alunos podem apresentar sua obra, na última etapa – que é a amostra do folheto, em uma *live* no *Instagram*.

É importante salientar que, há um guia metodológico com a descrição de todas as atividades, com o passo a passo de cada etapa e aulas, caso seja interessante a outros professores.

4.2 PARA OUTROS, DESSE JEITO: REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

*Sucesso é ter consciência/Que sucesso é caminhada
E que no fim a chegada/É só uma consequência
Bráulio Bessa*

Nossa pesquisa atuou com base em orientações relacionadas à percepção do mau uso (ou uso nenhum) de textos literários completos. Por isso, a proposta de intervenção se ateve à leitura completa de um texto teatral para transformá-lo em literatura de cordel. Pelo direito à literatura e valor que ela possui, foi-nos dada a missão de cultivar, estimular, exercitar o gosto pela função poética do texto literário, como propõe Antunes (2003). Com tais orientações, ao longo do projeto didático Cordelizar *O Bem-Amado*, podemos afirmar que a maior consideração a ser feita é de que o trabalho valeu a pena: terminou fortalecido. Isso porque, conforme Thiollent (1986):

podemos considerar que a pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação. Essas instruções possuem um caráter bem menos rígidos do que as hipóteses, porém desempenham uma função semelhante. Com os resultados da pesquisa, essas instruções podem sair fortalecidas ou, caso contrário, devem ser alteradas, abandonadas ou substituídas (THIOLLENT, 1986, p. 33).

As instruções foram dadas durante treze aulas, divididas em cinco etapas, em um período de quatro meses, tempo que extrapolou o planejado. As aulas foram realizadas de forma remota, a princípio com vinte e cinco alunos do 9º ano do ensino fundamental II da escola Senador Adalberto Sena. No término da proposta, restaram quinze alunos, sendo que onze desses participaram, efetivamente, da escrita de transposição de um gênero a outro. Onze alunos que puderam “penetrar na obra de diferentes maneiras, explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2006, p. 29).

Para a escolha da obra, fomos criteriosos: optamos por um texto teatral com humor, de leitura leve, com personagens caricatos e um enredo intrigante. *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, passou a ter um sentido diferente para esse grupo de alunos. Para Colomer (2003), a escolha da obra é importante, pois torna o professor como responsável da etapa educativa do aluno.

Para a transposição do gênero, consideramos pertinente ser literatura de cordel, pela característica do poema, pela semelhança de origem – ambos os textos têm o nordeste como cenário. A retextualização foi, portanto, a conclusão de uma atividade que demanda leitura literária e compreensão global do texto. Além de ser, também, um meio de aprender brincando, escrevendo e reescrevendo a melhor construção para os versos e estrofes.

4.2.1 O jeito de começar com os alunos: primeira etapa

A primeira etapa consistia em situar os alunos ao que seria proposto. Como a professora leciona apenas para uma turma de 9º Ano, a turma “D” e apenas cinco alunos têm acesso à *Internet*, foi necessário que recrutássemos alunos de outras turmas, pois a proposta só poderia ter sido realizada à distância (sem distância).

Para reunir os alunos em um grupo de *WhatsApp*, gravamos um vídeo explicativo sobre o projeto e disponibilizamos o *link* para acesso a tal grupo. Nesse momento, precisamos contar com a ideia da motivação de Cosson (2006), que “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2006, p. 77). Para isso, estabelecemos objetivos e aproximamos os alunos ao universo descrito no texto teatral:

Figura 4 - Motivação para a leitura



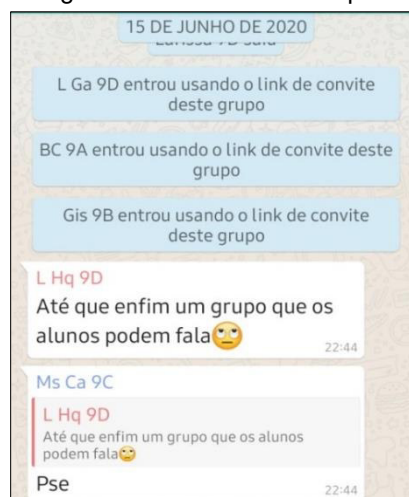
Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

a) Texto extraído do vídeo (1'24): *Olá, alunos do 9º ano, como vocês estão? Espero que bem! E essa pandemia, hein? Atrapalhou muitos planos, né? Eu vim aqui*

falar com vocês como professora. Eu leciono apenas pro 9º D, como vocês sabem... cês sabem, né? Então, eu ia aplicar uma proposta com eles, mas como veio a pandemia, eu vou oferecer a todos vocês, pois preciso de muitos alunos. Então, vamos lá. Eu vou fazer a apresentação: Você deve tá se perguntando por que que tô com esse chapéu de cangaceiro. Não é marmota não, gente, é porque vou propor que a gente leia um texto que se passa numa cidade do nordeste. Vocês vão entender, espia: Imagina uma cidade que não tem cemitério nenhum... quando alguém morre tem que enterrar na cidade vizinha. Imagina? Pois é... mas nessa cidade, chamada Sucupira, um coronel bastante do arretado, prometeu na campanha para a prefeitura que se ganhasse, ia construir um cemitério e inaugurar quando aparecesse o primeiro defunto. Né que ele ganhou a eleição?! Só que pra sua tristeza, ninguém morria naquela cidade. Passava ano após anos e nada. Ele fez muitas tramoias pra conseguir um defunto e inaugurar o campo-santo e no final... o que será que aconteceu?? Se você tem interesse em saber, clica nesse link abaixo e entra no grupo “Trabalho de Pesquisa”. Aguardo vocês! Tchau!

O objetivo é atrair os alunos curiosos para saber mais sobre a história e fazer com que eles sintam vontade (coragem?) de ler o texto. Assim como recomenda Cosson (2006), que, “independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (COSSON, 2006, p. 60). Ao entrar no grupo, explicamos todo o andamento da proposta. Então, **nos dias 15 e 16 de junho**, os alunos já estavam no grupo:

Figura 5 – Entrada no Grupo

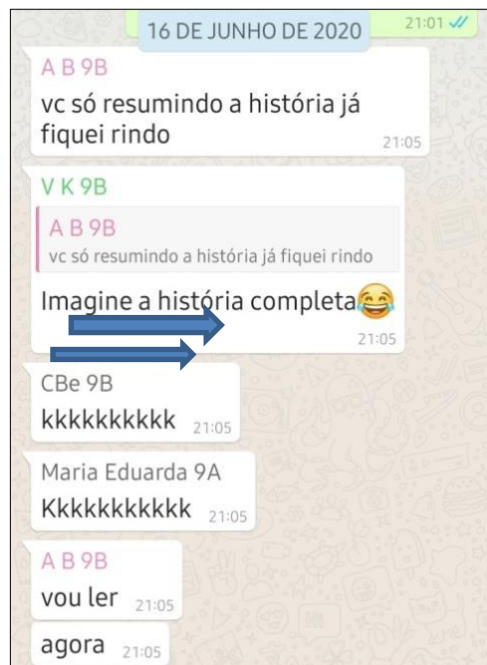


Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Pela seriedade da pesquisa e a importância de ter os alunos participativos, o fato de eles relatarem que estavam felizes com um grupo em que pudessem se manifestar, fez com que o grupo ficasse aberto para que todos enviassem mensagens. Apenas fizemos um acordo sobre respeito e convivência com os demais, e que eles pudessem ficar à vontade para conversar, trocar ideias, perguntar algo, tirar dúvidas, a hora que eles quisessem.

A expectativa foi grande, pois assim que eles assistiram ao vídeo, alguns se manifestaram:

Figura 6 – Manifestação pós-primeiro vídeo



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

E ainda, como mostra a figura 6, percebemos que a motivação valeu a pena. Ler: “vc só resumindo a história já fiquei rindo” comprova que o texto tem humor; “Imagine a história completa” revela o apoio de outra aluna a ler a obra completa; e ainda: “vou ler agora” demonstra que a motivação foi eficaz.

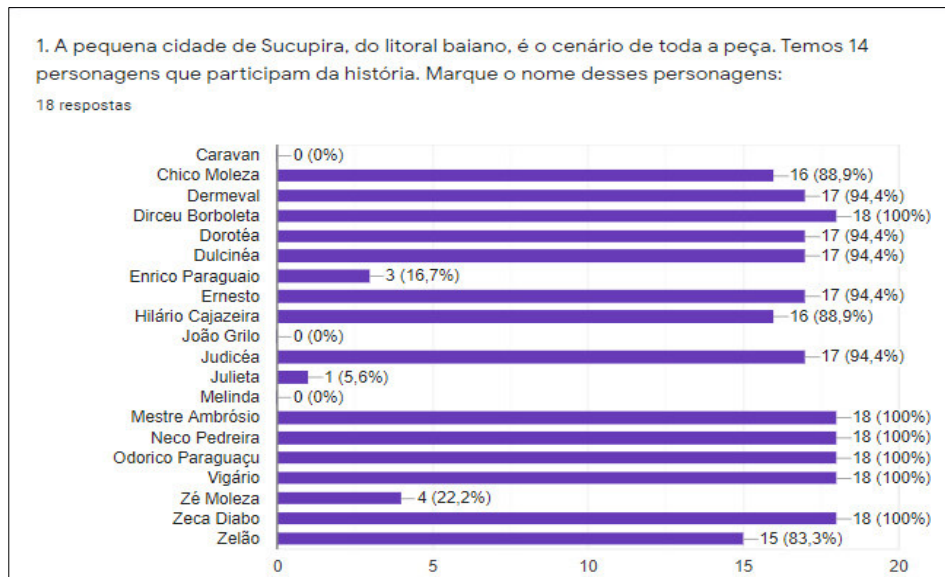
Para o segundo momento, enviamos o livro em formato PDF no grupo e estipulamos uma data para duas futuras atividades: resolver o teste “Vou provar que li *O Bem-Amado*” e um encontro pelo *Google Meet*. O teste elaborado foi entregue aos alunos no formato de formulário do *Google*. Dessa forma, foi prático tanto para os alunos responderem, como para aferirmos as respostas.

Não vamos abordar todas as questões, pois não convém para nosso estudo. O objetivo principal é fazer com que eles lesem o texto completo para fazer a transposição do gênero. Entretanto, é importante destacar:

1. Dos vinte cinco alunos, presentes, até então, no grupo, apenas dezoito alunos responderam;
2. Dos dezoito alunos que responderam ao teste, doze participaram de todas as outras etapas do projeto;
3. Ao observar as respostas, pudemos perceber que dois alunos ou não leram o livro ou tiveram uma interpretação muito distante do que a maioria conseguiu entender.
4. Apenas dois alunos ficaram sem responder duas questões;
5. Houve confusão de interpretação de uma pergunta, mas na correção coletiva, feita pelo *Google Meet*, todos entenderam melhor com a nossa mediação.

Reflexão acerca da primeira pergunta:

Figura 7 – *Print* da primeira pergunta do teste



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

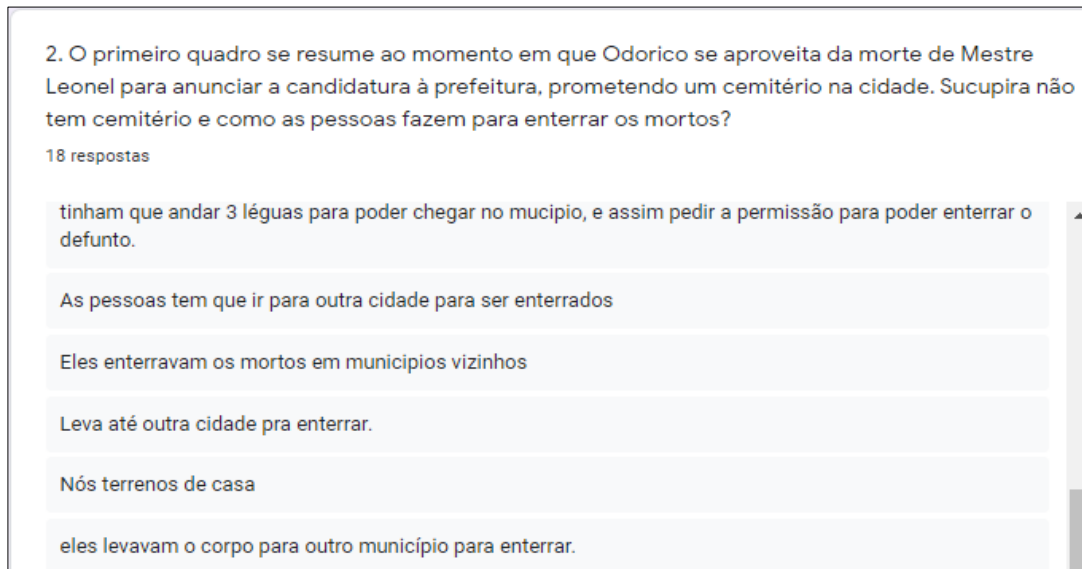
Podemos observar que, mesmo com o texto em mãos, alguns alunos equivocaram-se na identificação do nome de alguns personagens. Três alunos afirmaram existir um “Enrico Paraguaio”; quatro alunos afirmaram existir um “Zé Moleza”, porém, acreditamos que a confusão feita se deu pela semelhança com

“Chico Moleza” (dezesseis alunos marcaram); um aluno encontrou uma Julieta na história e os únicos personagens que não foram esquecidos foram Dirceu Borboleta, Mestre Ambrósio, Neco Pedreira, Odorico Paraguaçu e o Vigário. Dezesete alunos lembraram-se de Dermeval, Dorotéa, Dulcinéa, Judicéa e Ernesto; dezesseis alunos marcaram Hilário Cajazeira e, por fim, quinze alunos identificaram Zelão.

Saber quem são as personagens, dentro de uma história e o papel que cada um desempenha é importante para o entendimento global do texto. Para a proposta de cordelizar o texto teatral, é preciso, além de entender, saber avaliar que personagem permanece na transposição.

Reflexão acerca da segunda pergunta:

Figura 8 – *Print* da segunda pergunta do teste

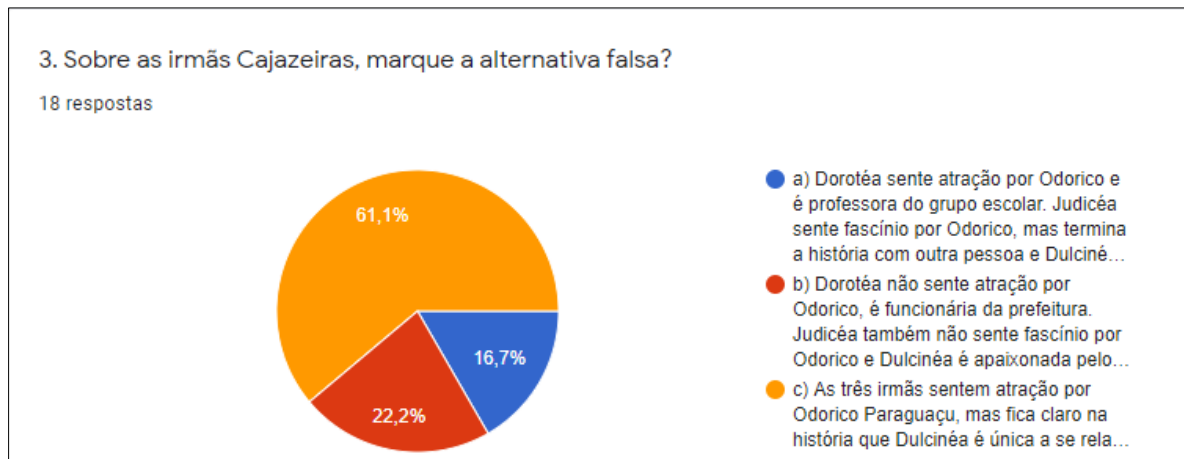


Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Com essa pergunta, detectamos um aluno que, provavelmente, não leu o texto ou fez uma leitura equivocada. A pergunta é: “Sucupira não tem cemitério e como as pessoas fazem para enterrar os mortos?”. O aluno responde: “Nós terrenos de casa”. Os demais respondem de forma correta. Essa pergunta tem o objetivo de reforçar a ideia principal do primeiro quadro e o contexto geral de toda a história. Para a reescrita do texto, é muito importante considerar que a falta de um cemitério e ter que enterrar os mortos em uma cidade vizinha é o início de toda a trama.

Reflexão acerca da terceira pergunta:

Figura 9 – Print da terceira pergunta do teste



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Nesta pergunta, houve uma confusão: onze alunos confundiram e marcaram uma alternativa que é correta (eles deveriam marcar a alternativa falsa). Três alunos marcaram a letra “b”, que é a alternativa correta. Em conversa com os alunos, na correção coletiva do teste, muitos afirmaram que entenderam errado. Desfeita a confusão, era necessário que eles entendessem a relação das três irmãs Cajazeiras com o prefeito, para registrar comportamentos e atitudes que deveriam permanecer na transposição do gênero.

Em um panorama geral, realizar o teste serviu para que eles lessem o texto e realizassem uma primeira interpretação – com total liberdade para responder o teste e dar seu depoimento sobre o que achou do livro, se gostou ou não do que leu. É, na verdade, a primeira impressão, que como afirma Cosson (2006), fundamental para “uma apreensão global da obra”. Propor essa atividade e disponibilizar tempo foi muito importante para o início do projeto.

A conversa pelo *Google Meet* foi, de certa forma, descontraída. Os alunos participaram, expuseram suas impressões e responderam algumas perguntas:

1. Quem leu, realmente, a obra?
2. Quem pode resumir a história oralmente?
3. O que acharam da leitura? O que tem no texto *O Bem-amado* que não vemos em outros textos? (Para essa pergunta, esperamos que o aluno fale da estrutura).
4. Houve alguma dificuldade para entender? Por quê?
5. Qual o momento que você mais gostou?
6. Teve alguma parte na história que você não gostou? Por quê?

Todas as colocações foram pertinentes para um primeiro contato. A impressão era de que eles estavam brincando de falar do Odorico Paraguaçu. Não houve uma preocupação em registrar por escrito, nesse momento, porque é pelo *Instagram* que os alunos registram suas colocações. Foi nessa etapa, também, que pedimos que nomeássemos nosso perfil. Depois de algumas sugestões, os alunos acatam a ideia de ser “Amadinhos do SAS” – amadinhos por conta do “bem-amado” e SAS – a sigla da escola Senador Adalberto Sena. Desde então, o grupo do *WhatsApp* e a Rede Social ficam nomeadas dessa forma.

4.2.2 O jeito de trabalhar o texto dramático: segunda etapa

A segunda etapa começou com a criação e “alimentação” da conta do *Instagram*: <https://www.instagram.com/amadinhosdosas/>

Figura 10 – Perfil dos Amadinhos do SAS no *Instagram*



Fonte: arquivo da proposta de intervenção.

Toda a segunda etapa voltou-se para a obra *O Bem-Amado* e como exploramos esse livro. Possibilitamos, assim, diferentes formas de enxergar o enredo, e essa interação, na rede social, “toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas ao leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2006, p. 29).

Todas as postagens no *Feed* do *Instagram* deveriam ser curtidas e comentadas pelos alunos participantes, salvo as postagens com memes. No início, propomos ideias para as postagens; depois, a interação e o hábito de entrar na rede social fizeram com eles propusessem ideias para alimentar o “Amadinhos do SAS”.

Abaixo, temos a primeira postagem, com a capa escolhida pelos alunos, com a instrução: Comente algo que você gostou na história.

Figura 11 – Primeiro *post*: A obra



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Podemos perceber o quão relevante é a leitura literária, pelas respostas, pois elas revelam opiniões diferentes sobre gostos – o que, a princípio, pode parecer lógico. Porém, podemos considerar, por exemplo, que existe um perfil de personalidade dos alunos, como: quem comentou que gostou “das tramoias feitas por Odorico, para conseguir inaugurar o cemitério”, provavelmente, não tem a mesma visão de mundo de quem comentou que gostou “quando todos descobrem os planos de Odorico”.

E ainda, quem comentou que gostou “da morte da amante do Odorico” em relação ao comentário de ter gostado “sem dúvidas as palavras doidas do Odorico kkkk”. Sem julgar a personalidade dos alunos, parece-nos evidente que a literatura, como parte humanizadora, como representação das ações humanas, pode despertar no leitor sentidos e sabores variados.

Dezesseis alunos comentaram e, desses, onze escreveram que gostaram do final da história – quando a personagem principal morre. Seria, quiçá estranho, se essa opinião fosse para dizer sobre o final de Julieta e Romeu, ou ainda, seria bastante “normal” desejar a morte de algum vilão, como Fernand Mondego, de

Alexandre Dumas. Porém, temos o “gostar” que Odorico Paraguaçu morre não porque ele “merecia”, mas porque, talvez, esses alunos tenham entendido a questão da farsa poética – a ironia trágica da comédia de Dias Gomes. É como se tivesse de ser ele mesmo o defunto que inaugurasse o cemitério, pois se assim não fosse, não teríamos completude.

Para Luciano Amaral Oliveira (2010), em seu livro *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*:

A leitura de textos literários também serve para que os professores estimulem seus alunos a desenvolver o hábito de realizar leituras críticas. O papel do professor nessa tarefa é essencial, pois ele vai ajudar os alunos a aprenderem olhar nas entrelinhas, nas escolhas das palavras, descobrindo o que está implícito no texto. Afinal, a língua não é ingênua, não é ideologicamente neutra (OLIVEIRA, 2010, p. 192).

Por isso, a exploração do texto de Dias Gomes precisou ser mediada, para que eles pudessem enxergar além. As próximas postagens do *Instagram* objetivavam a manifestação dessa imersão na obra. É necessário que os alunos entendam que a história criada não foi feita apenas para divertir o leitor e entendê-la, por completo, de forma crítica, auxilia a decidir o que reescrever.

Na postagem do dia **16 de julho**, temos a imagem do autor Dias Gomes e a seguinte orientação: Se você pudesse fazer uma pergunta a ele sobre a obra, qual você faria? O objetivo é despertar o senso crítico dos alunos através de uma atividade lúdica – afinal, a pergunta é direcionada a alguém que não vai responder, porém, de um texto que eles têm conhecimento. O importante é que o aluno compreenda que tem liberdade para perguntar qualquer coisa. Vejamos algumas perguntas feitas:

1. *A idéia de criar essa obra veio do nada? Ou ele já estava planejando?*
2. *De onde veio a inspiração para fazer "O Bem Amado"?*
3. *Os personagens tem alguma relação pessoal ou possuem características e personalidades distantes do criador?*
4. *perguntaria se ele criou as irmãs baseado em pessoas de verdade*
5. *Quanto tempo demorou para fazer toda a história de o bem amado*
6. *Como vc se sentiu por saber que a sua peça O Bem-Amado foi a primeira novela da Globo a ser exportada, abrindo o mercado estrangeiro para os produtos nacionais!??*

Figura 12 – Segundo *post*: O autor



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Muitos alunos limitaram-se à curiosidade de saber a inspiração do autor. Por conta disso, intervimos e mostramos o relato do autor dentro do livro, o que passou despercebido por eles. Destaque para a pergunta número 2 (dois) que sugere uma atenção sobre criador e obra em relação aos personagens; e a pergunta número 7 (sete), pois revela que a aluna pesquisou sobre o autor.

A postagem do dia **17 de julho** serviu para que os alunos fizessem pesquisas pela *Internet* para registrar uma curiosidade sobre a obra ou o autor. Estratégia que utilizamos para conhecer mais sobre Dias Gomes e *O Bem-Amado*.

Figura 13 – Terceiro *post*: Curiosidades sobre autor e obra



Fonte: arquivo da proposta de intervenção.

Na postagem do dia **18 de julho** temos a orientação: Cada um escolhe um dos personagens da obra e fala sobre ele, como ele é, a importância dele na história. Eles não poderiam repetir os personagens.

Figura 14 – Quarto post: As personagens



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

E ainda, na postagem do dia 19 de julho temos a orientação: Descreva como é a cidade de Sucupira.

Figura 15 – Quinto post: A cidade de Sucupira



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

As duas atividades finalizam as três primeiras aulas da segunda etapa, acrescidas de um encontro pelo *Google Meet* para que pudéssemos encerrar esse

momento de imersão na obra. Nesse encontro, foi pedido, aos alunos que sabem desenhar, que criassem a imagem de um “Odorico” para que produzíssemos memes.

Partimos, então, para uma parte de humor e jogos dentro da proposta de intervenção. Como o planejado, postamos no grupo o *link* para o Jogo: Leve Odorico ao Cemitério. O objetivo principal era que eles pudessem jogar e lembrar o texto, e ainda, brincar de conduzir a personagem principal para seu destino.

Quinze alunos acessaram ao jogo e responderam marcando a alternativa. O jogo 1 consistia em saber por quais caminhos Odorico Paraguaçu andou até chegar ao seu destino, para isso, cada quadrado tinha uma fala de um quadro diferente do texto teatral. Já no Jogo 2, os caminhos davam pistas por onde levar Odorico para chegar ao cemitério. No primeiro jogo, todos acertaram a sequência de falas do prefeito. No segundo jogo, dez acertaram a ordem e os demais se confundiram.

Acreditamos que lembrar a história pela ótica da “voz” da personagem principal é mais fácil para acertar, em contrapartida, pequenos resumos do quadro, demandam uma releitura mais apurada – o que deveria acontecer com todos, na verdade. Vamos ao gráfico:

Figura 16 – *Print* das respostas do Jogo Leve Odorico ao Cemitério



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Na conversa com os alunos para fazer a correção coletiva do jogo, um dos alunos mencionou o fato de a personagem falar “coisas engraçadas”, “falar doidices”, “parece que não diz coisa com coisa, mas diz” (aluna RaMo (9A)). Para continuar com a ideia de brincadeira, propomos a produção de memes a partir das falas de Odorico Paraguaçu. Podemos considerar que estávamos em sintonia com a proposta e os alunos participantes, pois o planejado era usar as falas do prefeito com a imagem criada pelo aluno ABS (9B). Vejamos algumas produções feitas, conforme as orientações dadas:

Figura 17 – Meme feito pela aluna AB (9B)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Figura 18 – Meme feito pelo aluno LHq (9D)



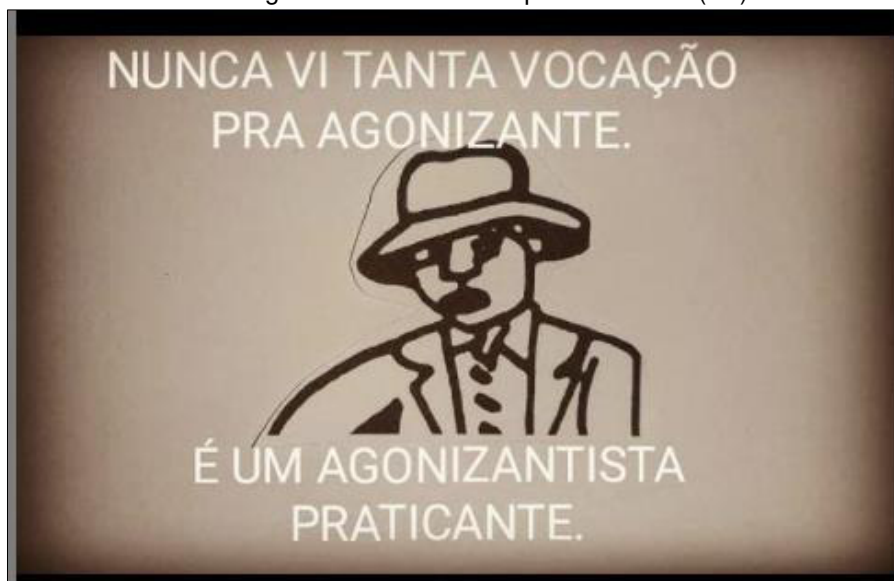
Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Figura 19 – Meme feito pela aluna SAX (9A)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Figura 20 – Meme feito pela aluna VK (9B)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Destaque para os alunos que foram além da orientação, produziram memes a partir do contexto da história – o que surpreendeu-nos. Os objetivos traçados estavam sendo contemplados e mais: os alunos estavam, de fato, mergulhados no texto literário:

Figura 21 – Meme da aluna RaMo (9A)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Figura 22 – Meme do aluno BC (9C)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

A aluna RaMo (9A) relatou: “quis muito fazer esse meme porque o pobre do Odorico tinha esperança e não dava certo, tinha esperança e não dava certo...” Já o aluno BC (9C) disse “só pensava nesse esqueleto sendo o Odorico por dois motivos, ele ia virar a caveira (de verdade) e... e... o sentido de esperar demais e demais...” . Temos dois relatos de quem, realmente, mergulhou na leitura literária.

Outro aluno participante também foi além da orientação e ainda contextualizou seu meme com momento em que estamos vivendo – o cenário de pandemia:

Figura 23 – Meme do aluno ABS (9B)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Como, desde abril de 2020, estamos isolados em casa e em alguns momentos da pandemia tivemos que ficar mesmo em período de quarentena, o aluno teve a ideia de produzir esse meme. Seu depoimento foi: “era só pra botar medo nas pessoas, principalmente no ‘fulano’ que fica saindo de casa nessa pandemia”. Muito pertinente para o momento e para nossa proposta, pois assim, observamos o engajamento dos alunos.

Ainda com a proposta de atividades voltadas para o jogo e humor, no terceiro momento da aula 5, orientamos os alunos a “Mudar o final da história” – a explicação para a atividade foi feita no *Story* do *Instagram* e ficou registrada no destaque “Ludens” (todas as atividades que envolveram jogos, brincadeiras e humor ficam registradas).

Figura 24 – Décimo quinto *post*: Brincar de mudar o final da história



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

O objetivo era brincar de ser autor: mudar o final da história. Eles tinham a liberdade para escrever o que achassem melhor. Nove alunos criaram esse final, depois fizemos uma votação entre eles e os três mais votados foram:

1. Aluno ABS (9A): *Odorico recebe a carta e ao abri-la, recebe a notícia de que a mãe da falecida, após receber a notícia da morte, toma a decisão de ir até a cidade para evitar problemas com o deslocamento do corpo. Sendo assim, o enterro é realizado e todos (menos ela) continuam vivos.*

2. Aluna RaMo (9A): *Quando Odorico abre a carta descobre que o pai das irmãs gostaria que as três filhas fossem enterradas junto com ele, porém Odorico não gosta nem um pouco dessa notícia, e durante a madrugada quando todos estão dormindo, Odorico rouba o corpo e enterra, assim inaugurando o cemitério sozinho. Quando todos acordam no outro dia percebem o que Odorico fez e resolvem fazer justiça.*

3. Aluna SAX (9A): *Odorico, recebe a carta, vê que de acordo com o pai da falecida, ele gostaria que sua filha fosse enterrada no cemitério de Jaguatirica, com isso, Odorico se revolta e diz que não deixará levar o corpo para outra cidade. No outro dia de manhã quando todos procuram o corpo, Odorico foge com ele e desaparece, quando todos vão a procura, descobrem que Odorico foi enterrado junto com o corpo e todos procuram saber quem fez isso.*

Sem a esfera do julgamento, mas das suposições, acreditamos que a imersão no texto literário contribuiu e sempre contribuirá para que os alunos possam tomar partido por algum personagem e “sonhar” com outro desfecho para sua história. Pensar em como seria se isso acontecesse ou se aquilo, por exemplo. Ou até mesmo considerar, que, o que eles criassem seria um final mais interessante.

O aluno 1 prefere um final tragicômico, narrando a morte de uma personagem que, até então, não tinha aparecido na história – a mãe da falecida; a aluna 2, opta por fazer com que a obsessão de Odorico se cumpra, realiza o tal sonho do prefeito; já a aluna 3, lança uma atmosfera de suspense e terror, e o desfecho se dá com Odorico enterrado junto à Dulcinéia.

Dessa forma, com essa atividade, nós realizamos uma primeira noção de retextualização, porém, relacionada à transformação de um desfecho. Para que eles pudessem produzir o texto, era necessário que eles lessem o livro completo e compreendessem a história, pois assim, podem escrever com adequação.

Para fechar a segunda etapa, propusemos a leitura dramatizada de alguns trechos da obra. Para isso, selecionamos oito diálogos curtos entre dois personagens para que os alunos participantes pudessem treinar com algum familiar em casa. Alguns gravaram o diálogo, postaram no *Story* e está armazenado no destaque “A obra”. Por precaução, entramos em contato com a professora de Arte da escola, a mesma dos alunos participantes, e pedimos auxílio. Ela aceitou, com entusiasmo, e assim, marcamos uma aula pelo *Google Meet* para que ela pudesse introduzir algumas técnicas de entonação da fala.

4.2.3 O jeito de trabalhar o gênero cordel: terceira etapa

Para o início da terceira etapa, dia **30 de julho**, gravamos uma videoaula e postamos o *link*³ do canal da escola. Em um vídeo de dezesseis minutos, introduzimos o conteúdo sobre a origem do cordel, definição, características gerais e estruturais, e ainda, relembramos os objetivos do projeto, falamos sobre suas impressões acerca de um gênero muito marginalizado na escola.

Figura 25 – *Print* da tela do *Youtube*: Um pouco de cordel



Fonte: arquivo da proposta de intervenção.

No dia seguinte, 31 de julho, postamos o *link*⁴ de outro vídeo, do canal “Cordel Personalizado”, da poetisa Anne Karolynne. Trata-se de um tutorial sobre “Como fazer um cordel”. E ainda, publicamos um aviso de que eles tinham atividade no *Instagram*,

³ Acesso disponível em: https://youtu.be/_T7vYgzgBcl

⁴ Acesso disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IG7XU7B_8K4.

com as seguintes perguntas: 1- Você conhecia cordel? 2- O que você acha desse gênero?

Figura 26 – Décimo sétimo *post*: O cordel



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Vamos às respostas:

1. 1- Sim 2. Acho engraçado e diferente, porque é totalmente único
2. 1- Sim. 2- Acho um gênero bastante divertido de ler
3. 1- sim. 2- acho bem divertido e interessante
4. Sim, é um gênero bem engraçado feito justamente para divertir as pessoas com suas rimas.
5. Sim, eu acho um texto de cordel muito bonito os desenhos e engraçado, pois vem da cultura nordestina que falam de um jeito diferente que fica engraçado
6. Já conhecia sim, acho que é um gênero bem legal de ler, de ser trabalhado.
7. 1- Sim, já conhecia. 2- É algo diferente e engraçado pelo jeito diferente de ser escrito e lido, o que faz ele ser único é isso, é algo bem interessante de se ler, algo novo.
8. 1- Sim 2-bem engraçado do fato de divertir as pessoas
9. 1- Sim. 2- na minha opinião é engraçado parece que quanto mais vc ver, mais ele te prende.
10. 1-sim 2- acho engraçado é afins
11. 1-sim 2-achei bacana é muito engraçado kkk

12. *1-sim; 2-exótico e interessante, e super romantico quando é cantado*

Como podemos notar, os doze alunos participantes responderam que já conheciam o gênero cordel. Sobre a opinião deles, temos os que consideram engraçado, divertido, interessante, bonito, bacana e exótico. Destaque para o aluno 1 que considera um gênero “único” – o que concordamos; destaque para o aluno 5 que reafirma o caráter nordestino do gênero – o que é fato; e ainda, destaque para o aluno 9 que manifesta a opinião de quem reconhece o prazer de se ler o cordel. Já as alunas 10 e 12, ao serem interpeladas sobre a opinião delas, disseram: “afins é tipo que é engraçado, legal, tipo gíria, professora!” (Aluna 10); “o cordel cantado é romântico, foi isso que quis dizer...” (Aluna 12).

Antes de marcar o encontro virtual, postamos um vídeo com a declamação de Carlos Henrique Mendonça do texto: “O testamento do cachorro”, de Leandro Gomes de Barros, do canal “Toda Poesia” no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=pz0pr-8Wvy0>. E também postamos, na rede social, para registrar a leitura de todos. Pedimos que todos fizessem a leitura do texto escrito e ouvissem a declamação, antes do encontro. Nessa conversa inicial, coletiva, sobre o gênero, as perguntas feitas foram:

- a) Quem já teve acesso, já leu um texto em cordel?
- b) O que vocês acharam da leitura?
- c) Sobre o que trata esse texto?
- d) Perceberam que o texto parece uma música? Por que será?
- e) Qual a diferença desse texto lido para os demais textos que você conhece?
- f) Por que a poesia é chamada de cordel?
- g) Posso dizer que poema, poesia e cordel são as mesmas coisas? Por quê?

Foi, então, nesse momento virtual que as confusões foram desfeitas e as dúvidas surgidas foram sanadas. Mesmo assim, aferimos que precisariam estudar mais o gênero, conforme foi previsto. Assim, continuamos com as postagens no *Instagram* sobre o Nordeste e sobre os cordelistas, com as orientações:

1) Sabemos que na Cultura popular nordestina o cordel é referência. Pergunte aos familiares:

- a) Qual relação você tem com o Nordeste? Parentes?

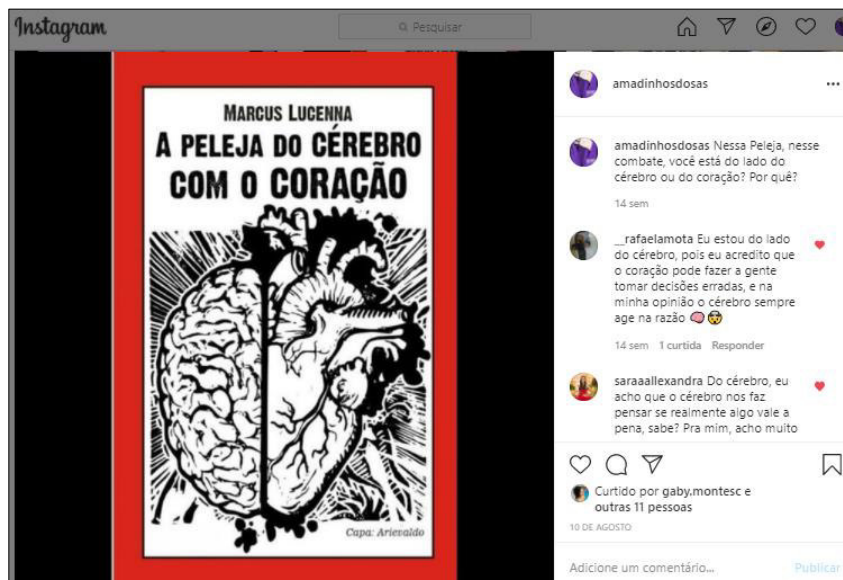
b) Pesquise as características dessa região e conte para nós. 3. Escolha um estado/cidade e fale sobre ele (a).

2) Pesquisar sobre os poetas nordestinos cordelistas, escolher um e contar para nós o que achou. (Se o colega postar sobre um, escolha outro).

O objetivo é que eles pesquisem sobre a região, a cultura, os costumes, os poetas cordelistas, para aprender mais o contexto de produção em que deveriam estar inseridos, bem como perceber a relação de parentesco com migrantes nordestinos – quatro alunos têm avós ou bisavós que vieram daquela região.

Para oportunizar mais leituras de cordéis, escolhemos *A peleja do cérebro com o coração*, de Marcus Lucenna. Em conversa pelo grupo, fizemos a contextualização temática, que conforme Cosson (2006), “é, sem dúvida, o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro ou fora da sala de aula” (COSSON, 2006, p.90). Dessa forma, combinamos com a aluna RaMo (9A) que lesse, antes, o cordel e fizesse a propaganda para que os colegas lessem e depois pudessem conversar sobre. O resultado virou uma postagem, não planejada, anteriormente, *no Feed* da rede social, com a pergunta: Nessa Peleja, nesse combate, você está do lado do cérebro ou do coração? Por quê?

Figura 27 – Vigésimo primeiro post: Peleja



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

1. *Eu estou do lado do cérebro, pois eu acredito que o coração pode fazer a gente tomar decisões erradas, e na minha opinião o cérebro sempre age na razão*

2. *Do cérebro, eu acho que o cérebro nos faz pensar se realmente algo vale a pena, sabe? Pra mim, acho muito melhor seguir com a razão do que com os sentimentos.*

3. *Pra ser sincera, estou do lado dos dois, acho impossível agir só de um lado... O coração tem o lado da emoção, sentimos e com o sentimento, podemos ir atrás da razão. Eu sou uma pessoa que demora um pouco para pensar em como agir perante tal situação, é meio complicado... Mas, creio eu, que é com os sentimentos que você consegue agir. Primeiro pode vir a tristeza, depois as famosas paranóias... aí vem a raiva (não em todos os casos) e finalmente chega a hora da superação, do "vai ficar tudo bem"*

4. *Cada uma tem seu lado positivo, o cérebro nos ajuda a pensar, raciocinar o que podemos ou não fazer, já o coração é praticamente responsável por algumas emoções, lembre-se da expressão: "estou de coração partido"? então tristeza, sentimos a dor como realmente se sentimos, então acho que cada um tem seu valor não há vencedores.*

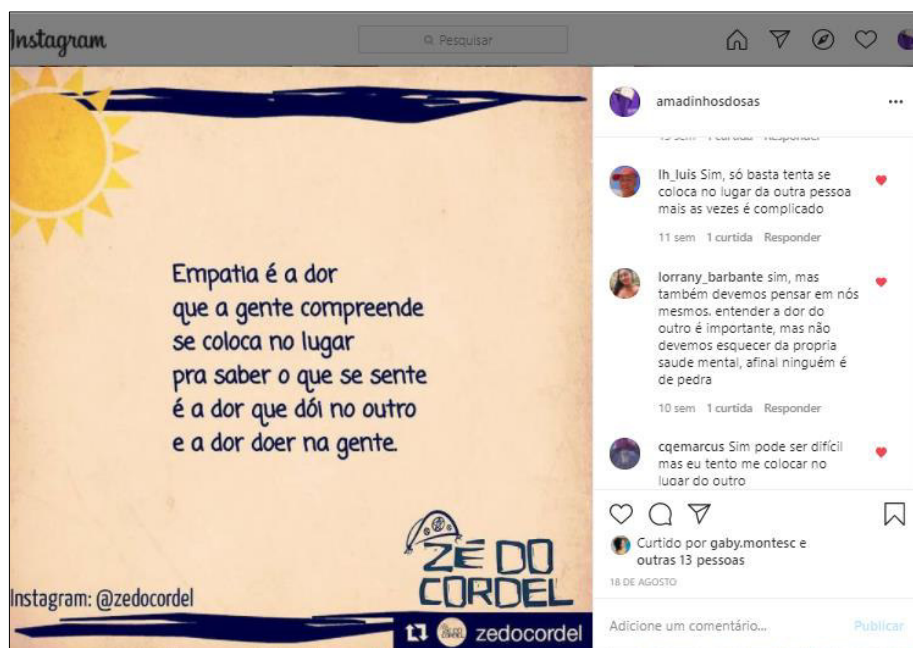
5. *Nos dois lados, eu acho q eles se completam e ã conseguem agir um sem o outro*

6. *do cérebro, fazer as coisas após pensar direito eh melhor do que se arriscar seguindo o coração*

7. *Do cérebro, pois ele toma as decisões com base na razão, evitando assim, atitudes erradas*

Com essa atividade, proposta por uma aluna, fomos a um debate relevante sobre a dualidade entre as ações feitas pela razão e emoção – é a *Mathesis* de Barthes (1992), pois a literatura assume muitos saberes e faz com que eles girem. Com a leitura dessa peleja, a disputa entre cérebro e o coração reflete a questão do comportamento humano.

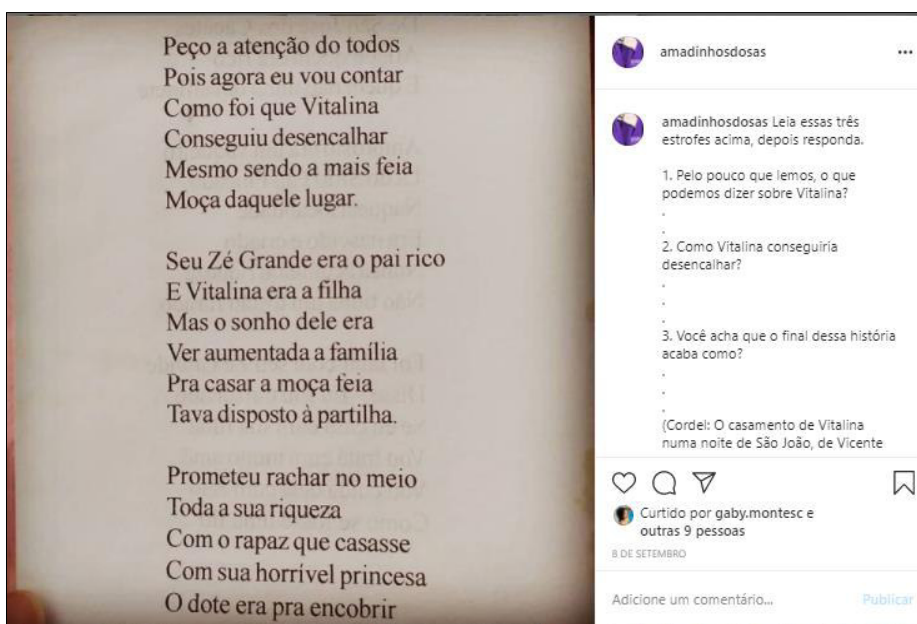
Seguimos adiante e, antes de postarmos o vídeo para a segunda aula sobre o Cordel, postamos estrofes de textos variados. No primeiro dia, postamos uma estrofe; no segundo, duas; e no terceiro, postamos três. Além de fazermos perguntas sobre o assunto dos textos, utilizamos essas estrofes como referência para ensinar sobre sílabas poéticas. Para a segunda aula, então, fizemos um resumo da aula anterior e direcionamos, depois, à estrutura: rimas e métrica. Era necessário que os alunos entendessem que há uma regra, pois eles deveriam cumprir no momento da retextualização.

Figura 28 – Vigésimo quarto *post*: Uma estrofe de cordel

Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Figura 29 – Vigésimo quinto *post*: Duas estrofes de cordel

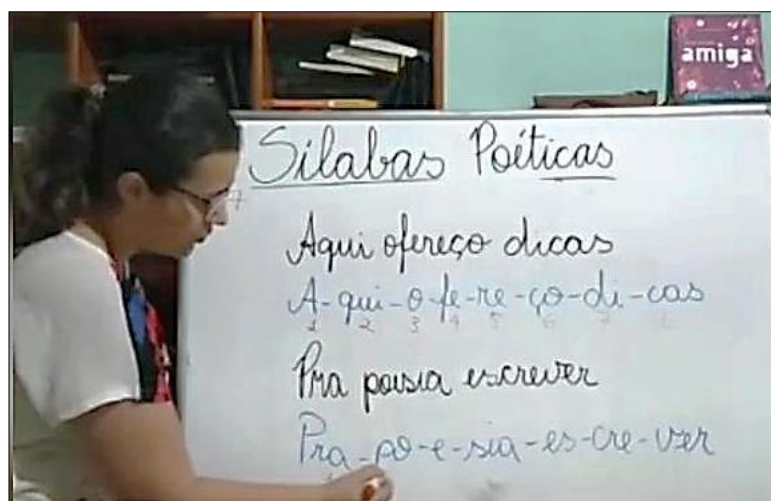
Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Figura 30 – Vigésimo sexto *post*: Três estrofes de cordel

Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

A proposta seguiu de acordo com o planejado. Terminadas as explicações sobre o gênero e com as conversas nos encontros virtuais, oferecemos “O Jogo do Cordel SAS”, para entregar na casa dos alunos participantes interessados em viver essa experiência, sob autorização dos pais. Dos quinze alunos ativos no projeto, oito aceitaram e foram liberados pelos responsáveis, para receber o jogo, com todo protocolo de segurança, afinal, estávamos (estamos) em meio a uma pandemia da covid-19. Três alunos alegaram que não tinham com quem jogar e quatro alunos não se manifestaram.

Figura 31 – Print da videoaula: Métrica e rimas



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Figura 32 – Montagem feita: alunos com o Jogo do Cordel



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Dos oito alunos que receberam o jogo, sete responderam o formulário “Experiência com o Jogo do Cordel”:

Figura 33 – Print da Experiência com o Jogo do Cordel SAS

Perguntas Respostas ?

Experiência com o Jogo do Cordel

Por conta da pandemia, o Jogo do Cordel não pode ser realizado com todos os alunos. Por isso, alguns se dispuseram a recebê-lo, em casa e com a proteção devida, para jogar com os familiares e, depois, registrar a experiência.

JOGO DO CORDEL

Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Em um panorama geral, os sete alunos responderam que a experiência foi positiva, que entenderam as instruções sem precisar de ajuda, que aprenderam curiosidades sobre o cordel. Alguns deram dicas para melhorar, como aumentar o tabuleiro ou diminuir os números do dado, por exemplo. Destaque para as respostas da pergunta: O que você mais gostou neste jogo?

1. *Os desafios ao ler às estrofes.*
2. *O jeito que se joga é bem interessante*
3. *O bônus rrr*
4. *As frases de cordel*
5. *A forma como eu aprendi coisas importantes sem perceber e ainda por cima me divertindo*

6. *Os desafios*
7. *Tudo ele faz a pessoa se distrair*

Destaque, também, para a instrução - Conte um pouco dessa experiência:

1. *Ao receber o jogo procurei saber como se jogava e convidei minha mãe e irmã para jogarmos juntas. No decorrer do jogo gostei muito das casas de perguntas ou então de leitura, consegui compreender melhor do que se tratava um cordel, a escrita e a sua pronúncia. No geral, gostei bastante dessa forma de aprender.*

2. *Eu achei muito legal teve uma vez que eu tive que ler bem alto o trecho do cordel e foi bem engraçado*

3. *Bom Foi uma experiência muita boa além de eu não querer aprende jogar, eu amei o jogo.*

4. *No início do jogo fiquei um pouco confusa, mais após isso foi muito divertido, eu aprendi coisas que eu não sabia! achei muito interessante!*

5. *Jogamos eu minha mãe, e meu irmão, foi bastante divertido aprender jogando e passar um tempo com eles, eu não tive muita dificuldade em aprender as regras, só em uma parte, mas tirando isso gostei bastante, achei o jogo super divertido*

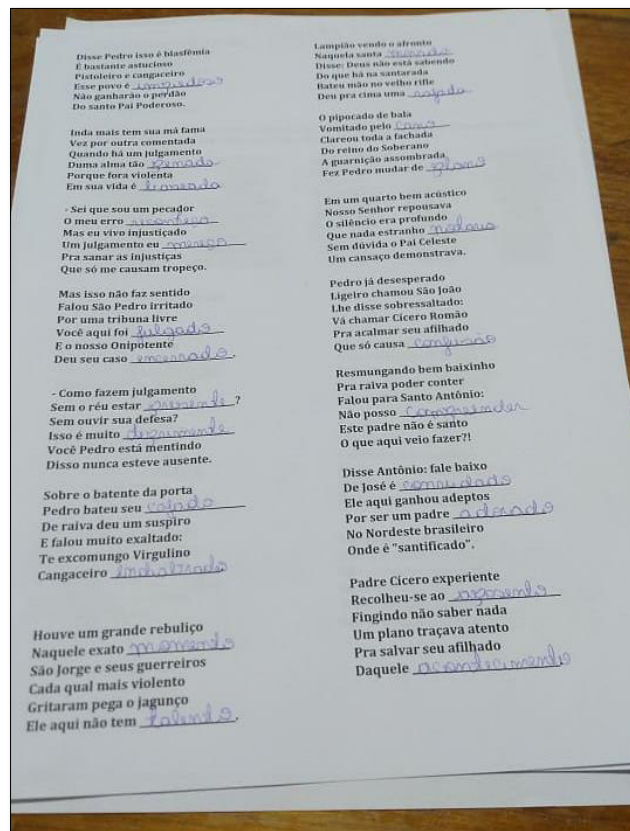
6. *É um jogo interessante, porque se aprende muito sobre o cordel, que não é conhecido por tantas pessoas, já que seus versos são muito direcionados ao público nordestino.*

7. *Eu joguei desde hora que peguei o jogo, joguei mais a minhas primas um tempão*

Com esses relatos, podemos perceber que não significou apenas uma forma de aprender jogando, mas oportunizou um momento divertido, de lazer e descontração. Destaque para o relato do aluno 5 que, ao dizer “*Jogamos eu minha mãe, e meu irmão, foi bastante divertido aprender jogando e passar um tempo com eles*”, revela, para nós, que a experiência foi além do previsto, pois proporcionou algo que, talvez, não seja comum: a família reunida para se divertir.

Seguimos adiante e, no dia **25 de agosto**, conforme planejado, enviamos no grupo o “Jogo de Rimas”. Bastava que eles preenchessem as lacunas com as palavras que foram extraídas. Assim, eles poderiam ler mais um texto de cordel e treinar a escrita com as palavras coerentes para o final do verso, tanto em sentido, como em sonoridade.

Figura 34 – Foto enviada com a resposta: rimas



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Onze alunos responderam e enviaram a foto. Todos resolveram de forma correta. Essa atividade não foi proposta para testá-los, mas para que eles tivessem mais contato com a escrita.

4.2.4 O jeito de trabalhar a retextualização: quarta etapa

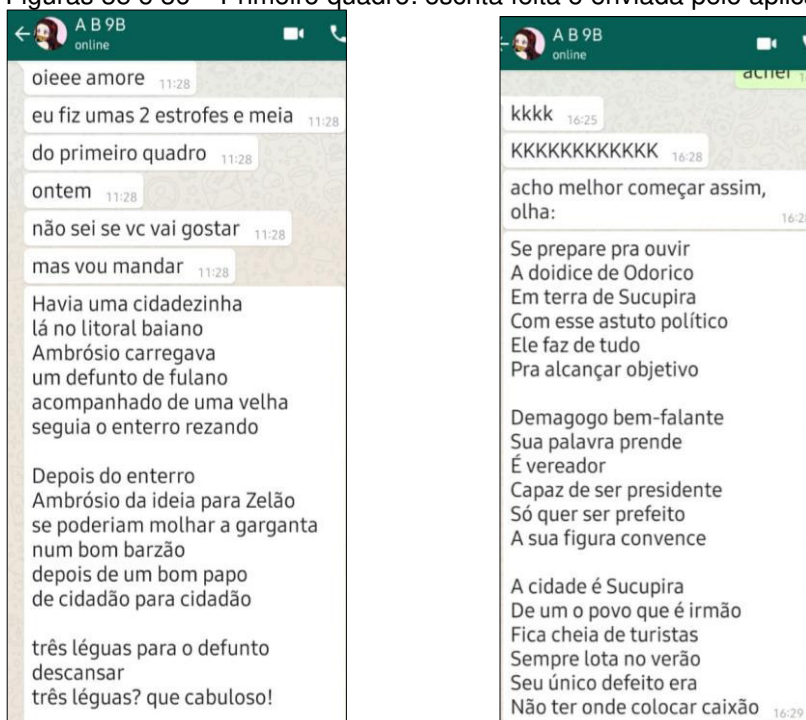
Um mês e onze dias, sem a obrigação de se cumprir uma carga horária específica, alguns dias produtivos e outros não; revisões, correções, auxílios, descobertas, releituras, mais correções, mais edições e, enfim, o texto final: a transposição de texto teatral para a literatura de cordel. A quarta etapa começou com um pedido feito dia **27 de agosto**: releiam a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.

Os encontros virtuais aconteceram com maior frequência, tanto coletivamente pelo *Google Meet*, como pelo grupo do *WhatsApp*, e ainda, pelo número privado dos alunos. A dinâmica seguiu o esquema, a princípio: escrever, mostrar, reorganizar. Depois, os alunos mostravam o que escreviam e todos podiam contribuir com a melhoria do texto.

Nas primeiras conversas, decidimos como contaríamos a história. Eles precisaram decidir entre as ideias dadas, que foram: anunciar que são os “Amadinhos” ou cada um contar a sua maneira. Depois de tanta discussão, decidimos dividir os quadros e cada aluno ficou responsável pela transposição, que deveria ser entregue no prazo de uma semana.

A divisão foi feita, os alunos partiram para a primeira escrita. Vejamos, a seguir, pela ordem dos quadros do texto dramático. É importante antecipar que, em um panorama geral da primeira escrita, dos nove alunos que receberam uma parte para transpor, sete precisaram de intervenções específicas e dois já tinham entendido como deveriam fazer em relação à regra das sextilhas:

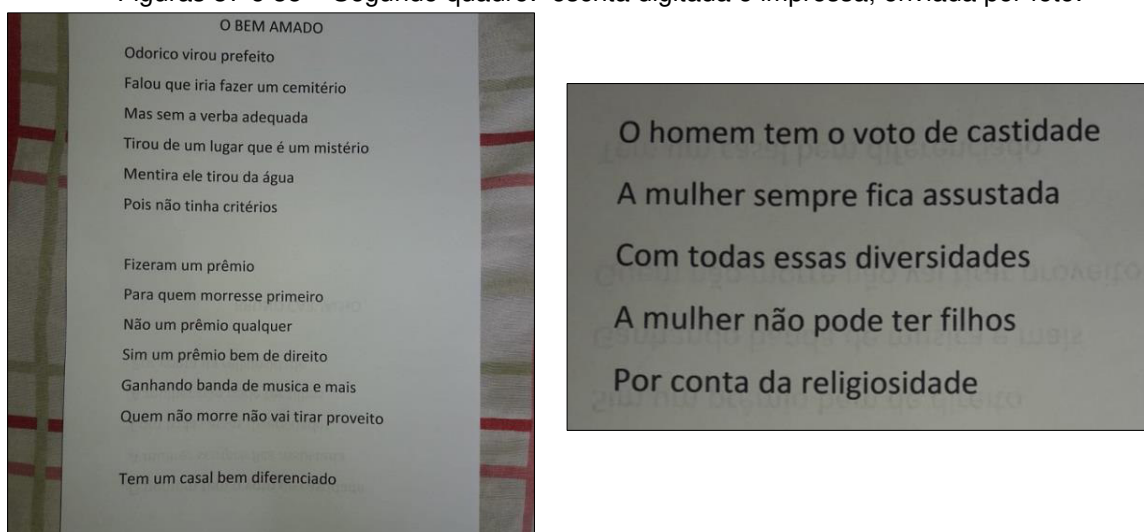
Figuras 35 e 36 – Primeiro quadro: escrita feita e enviada pelo aplicativo



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Como podemos perceber, a aluna já tem a noção de sextilha, e por isso, conseguiu fazer seis versos por estrofe, e rimados. Ficou evidente que ela compreendeu o texto base e teve facilidade para transpor para o cordel, aparentemente e por ser a primeira escrita.

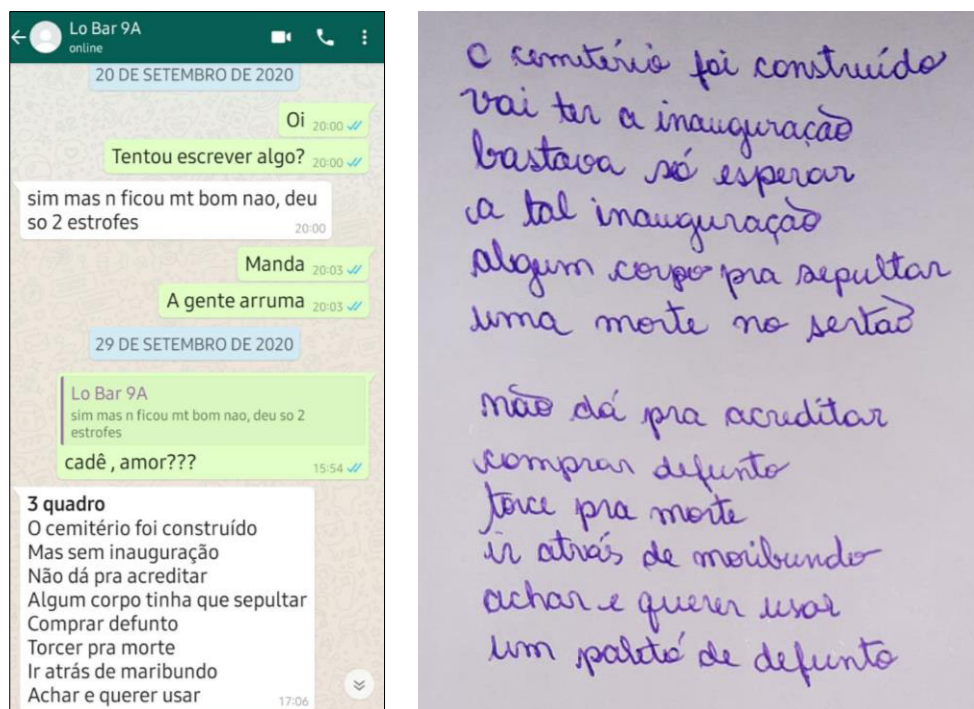
Figuras 37 e 38 – Segundo quadro: escrita digitada e impressa, enviada por foto:



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção

O aluno, também, tem a noção sobre a estrutura do cordel, com a metrificação organizada. Entendeu a história e conseguiu colocar pontos relevantes do segundo quadro.

Figuras 39 e 40 – Terceiro quadro: escrita feita e enviada pelo aplicativo

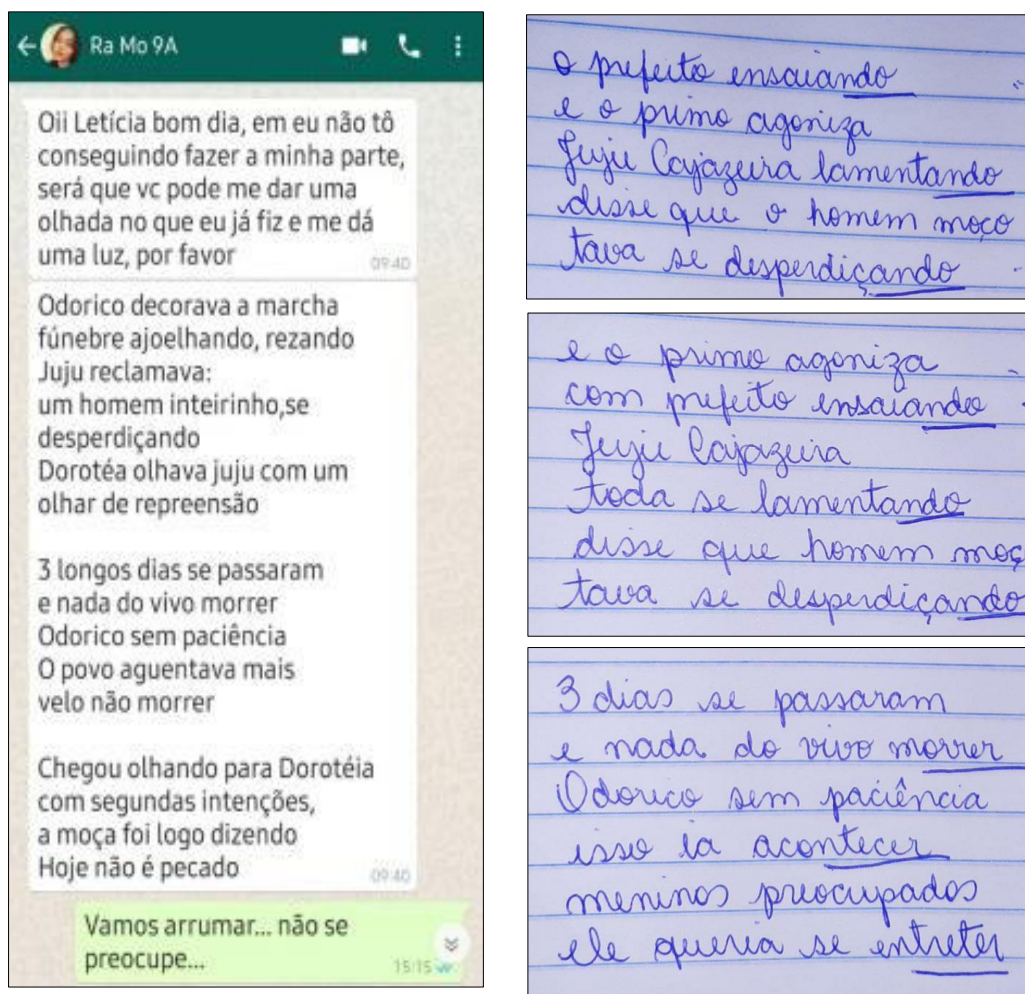


Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

A aluna enviou uma estrofe com oito versos, alegando que eram duas estrofes. Sendo assim, foi necessário fazer uma intervenção particular, explicar com exemplos. Ela concordou em reescrever, porém, ainda precisávamos organizar alguns detalhes.

Uma das alunas que precisou muito de nossas intervenções foi a RaMo (9A), aluna mais ativa no projeto, presente em todas as etapas. Quando começou a escrever, logo se julgou não apta. Para isso, fizemos encontros particulares para explicar, de início sobre a metrificação. Ela alegava que era muito difícil e que não ia conseguir; nós tínhamos o dever de não aceitar essa condição e motivá-la. Foi preciso uma atenção maior com ela.

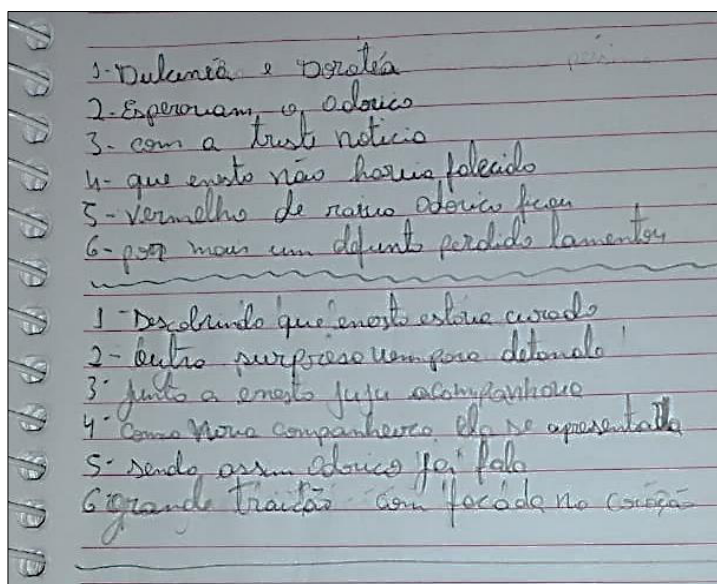
Figuras 41, 42, 43 e 44 – Quarto quadro: enviado pelo aplicativo



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Diante da solicitação feita por RaMo (9A), precisamos acompanhar e ensinar passo a passo como essa aluna poderia melhorar seu texto. As orientações estavam voltadas para a construção dos versos, da possibilidade de trocar um por outro, trocar uma palavra de lugar, inverter a ordem da frase. Sabemos que o processo de escrita demanda esforço e “planejar um texto significa proceder a escolhas dentre as diversas opções que se têm. Essas escolhas dizem respeito aos dois planos do texto: o conteúdo e a expressão”. (TERRA, 2018, p.39). É por isso, que oportunizamos as opções para que a aluna pudesse ter sucesso, depois de suas “trezentas tentativas”, como ela relata.

Figura 45 – Quinto quadro: escrita à mão



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

A aluna tem a noção da quantidade de versos, precisou apenas organizar as frases para ser mais coerente e usar as rimas. Auxiliamos em algumas palavras para que ela não se equivocasse nas próximas escritas, com relação à escolha e metrificação.

No próximo exemplo, a aluna tem a compreensão do texto dramático (a base para a transposição), porém, foram necessárias as noções básicas sobre a estrutura do cordel. Nessa primeira escrita, ela estava com dificuldade em relação ao tamanho do verso. Para que ela percebesse o equívoco, foi necessário ler em voz alta para ela perceber que a sonoridade dos versos criados não estava adequada.

Figuras 46 e 47 – Sexto quadro: enviado pelo aplicativo em arquivo de Word

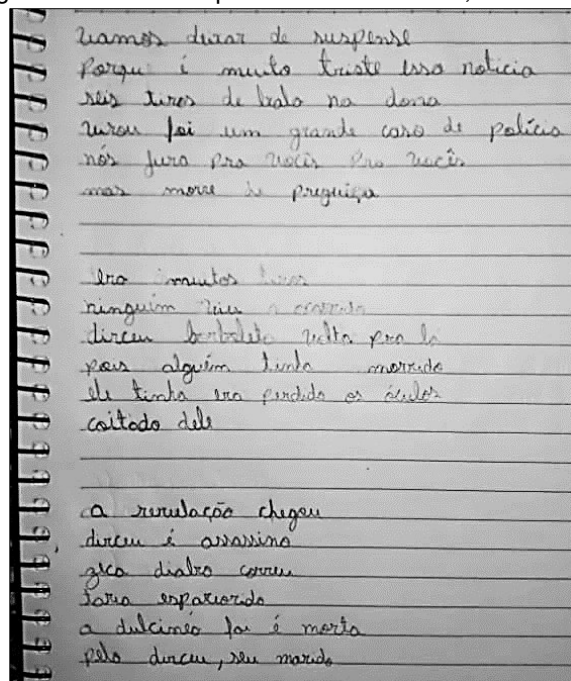
Um cangaceiro chamado Zeca Diabo
é nomeado delegado da cidade
passado de matador a um homem
comum mostrando sua honestidade.
Com o ouvir de tiros Odorico esconde na
Igreja um sujeito que cometeu uma barbaridade.

Sujeito esse conhecido como Dirceu convencido por Odorico
de que sua mulher o traiu, mostrando assim a sua infidelidade
Dirceu perde os óculos e atira sem ver nem perceber matando a mulher,
'ganhando' assim o defunto com tamanha crueldade.
Odorico tira de si a culpa da traição da mulher de Dirceu
causando uma grande brutalidade.

Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Da mesma forma, podemos perceber com a aluna que se responsabilizou pelo sétimo quadro.

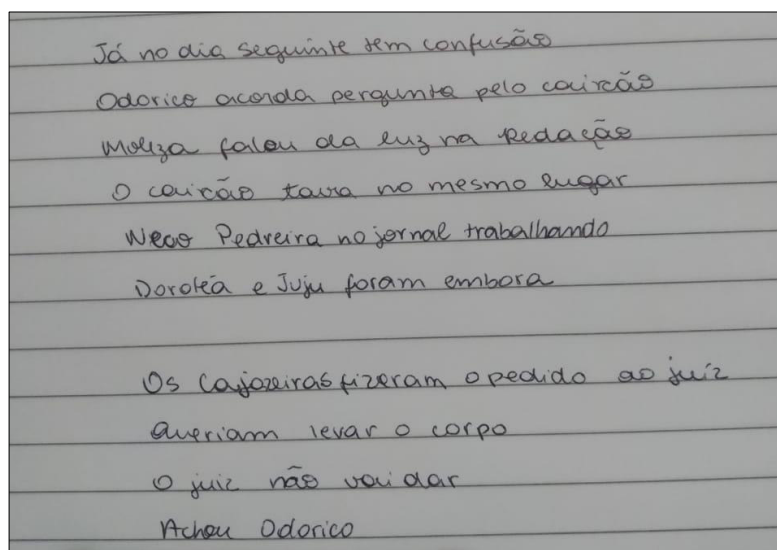
Figura 48 – Sétimo quadro: escrito à mão, enviado por foto



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

O aluno, responsável pelo oitavo quadro, em sua primeira escrita, escreveu frases longas, mas ao observarmos, bastava dividir as frases e organizar os versos que rimassem.

Figura 49 – Oitavo quadro: escrito à mão, enviado por foto



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Era necessário, também, organizar as ideias e acrescentar informações, visto que o oitavo quadro é longo e bastante decisivo para a história. Contudo, sabemos que é a primeira escrita.

Uma intervenção rápida aconteceu com o aluno responsável pelo nono quadro. Depois de um áudio explicativo, de vinte e nove segundos, o aluno conseguiu organizar suas estrofes. Precisamos, apenas, lembrá-lo de que o sobrenome de Neco é “Pedreira” e não “Pereira” e organizar alguns pequenos detalhes da metrificação.

Figura 50 – Nono Quadro: escrito à mão



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Quando todos os textos, da primeira e segunda escritas estavam prontos, marcamos uma reunião pelo *Google Meet*. Os alunos puderam ler uns para os outros, para que pudéssemos melhorar ainda mais a escrita. Ainda tínhamos grandes problemas que precisaram ser sanados de forma particular e com auxílio de alunos que já tinham a habilidade. Outros dois alunos, que não tinham recebido um quadro

para transpor, tiveram a missão de ler o texto completo e identificar o que faltava de conteúdo – o que tinha no texto teatral que não estava no cordel.

No segundo encontro virtual, já tínhamos os textos digitados e todos receberam uma cópia para acompanhar a leitura. Os alunos anotaram as partes da história que precisavam acrescentar. Tivemos uma tentativa de auxílio coletivo, mas com doze alunos na sala virtual, ficou difícil de decidirem, visto que muitos tinham ideias divergentes – todas anotadas para serem aproveitadas de alguma maneira, como por exemplo, uma frase, uma colocação, uma ideia nova.

Desse modo, surgiu o momento em que os alunos deveriam revisar o que tinham produzido até o momento e, “nesta etapa do processo, o aluno/escritor passa a ser leitor de si mesmo para manter a unidade do texto, isto é, para não perder de vista o sentido global, enfim, para burilar o seu texto” (PASSARELLI, 2012, p. 228). Com o objetivo de melhorar o texto, eles poderiam, também, pensar na reescrita.

Por isso, todas as intervenções serviram para que os alunos percebessem o que era importante e necessário estar no texto de cordel – era essencial estar em concordância com o texto dramático. Com nosso auxílio, no momento de reescrever, o aluno pôde fazer vários rascunhos, antes de chegar em sua versão final. É nesse momento em que se organizam as sílabas poéticas, a escolha adequada das palavras, bem como a ordem delas nos versos. E ainda, os acréscimos, as supressões e as substituições.

Com a quarta reescrita, nenhum aluno esqueceu de que precisamos de estrofes com seis versos, sendo que segundo, quarto e sexto devem ser rimados. Para isso, contamos com o esforço e auxílio de alunos participantes que tinham mais habilidade que os outros e com as intervenções feitas nos encontros virtuais. Podemos concluir que, ler *O Bem-Amado* e trabalhar as atividades propostas para o mergulho na leitura literária, oportuniza maior compreensão para a realização do objetivo da proposta. Para Marcuschi (2010):

Há nestas atividades de retextualização um aspecto ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Quanto a isso, podemos afirmar que não ignoramos, pois compreensão e retextualização aconteceram: o autor não é mais Dias Gomes, são os Amadinhos do

SAS; falas de personagens são, agora, sextilhas; a história é a mesma, recontada de outro modo - o texto dramático virou cordel:

O BEM-AMADO
Autores: Amadinhos do SAS

Se prepare pra ouvir
A história de Odorico
Em terra de Sucupira
Com esse astuto político
Ele faz de tudo, de tudo
Pra alcançar seu objetivo

Demagogo bem-falante
Sua palavra prende
É apenas vereador
Capaz de ser presidente
Só quer ser prefeito
Sua figura convence

A cidade é Sucupira
De um o povo que é irmão
Fica cheia de turistas
Sempre lota no verão
Seu único defeito era
Não ter onde pôr caixão

Pois nessa cidadezinha
Lá no litoral baiano
Ambrósio carregava
Um defunto de fulano
Acompanhado de uma velha
Seguia o enterro rezando

Pois antes do enterro
Ambrósio dá ideia a Zelão
E poderiam tomar uma breja
Num bom e grande barzão
Depois de uma bela prosa
Cidadão pra cidadão

Três léguas pro defunto
Três léguas? Que cabuloso!
Cemitério? Nunca viram!
Um peso depois de morto
O coronel Odorico
Promete àquela terra o conforto

Odorico enxergava o desespero
"Quem ama sua terra
Deseja nela descansar"
Com sua atenção discreta
Construir o cemitério
Fica sendo a sua meta

Né que o homem se deu bem?
Ganhou a tal eleição
Discursando à janela

"Morrer descansados poderão
Quem votou em mim diga
Na hora da extrema-unção"

Odorico já prefeito
Vai fazer o cemitério
Sem a verba adequada
Virou foi um mistério
Mentira, ele tirou da água
Pois não tinha critérios

Fizeram um prêmio
Pra quem morresse primeiro
Não um prêmio qualquer
Sim, um prêmio de direito
Ganhando banda e muito mais
Não morre não tem proveito

Tem um casal bem diferente
Ele e sua castidade
Ela e a aceitação
Mas com essas diversidade
A mulher não vai ter filhos
Devido a religiosidade

É Dirceu Borboleta
Com sua vara de caçar
Um cara magricelo
Dá pena até de olhar
Dulcinéa a sua esposa
As irmãs vamos apresentar

Judicéa e Dorotéa
De sobrenome Cajazeira
São as únicas irmãs
São as que são solteiras
Por Odorico sentem algo
Dão até muita bandeira

O cemitério é construído
Vai ter inauguração
Bastava só esperar
Uma morte no sertão
O povo aguardando
De verão a verão

Não dá pra acreditar não
Um corpo a se sepultar
Comprar defunto se pensou
Torcer pra morte buscar
Ir atrás de um moribundo

E paletó de madeira usar

Três meses pra construir
E o cemitério inaugurar
Era preciso do defunto
Para lá se enterrar
Mas se passou um ano
E a Trombeta veio anunciar

“O pastor de urubus”
O jornal xinga o prefeito
Ele fica em colapso
Não era um dia perfeito
Pensou em arranjar jagunço
Pra surrar Neco com jeito

Esse Neco Pedreira
Era o dono do jornal
Sabia que Odorico
Não queria se dar mal
Mas ele também sabia
Do roubo municipal

“Com a opinião pública
Querem me intrigar”
É o que diz Odorico
Pra melhor se safar
Dorotéa lhe sugere
O cemitério inaugurar

Mas a tal inauguração
Era com o primeiro enterro
Se inaugura sem corpo
Seria um grande erro
Zé Moleza foi à procura
Pois ele é o coveiro

Tem aquele ditado
“Quem espera alcança”
Primo Ernesto de Juju
Era a esperança
Vem doente de Salvador
Uma morte uma festança

Primo Ernesto agoniza
E o prefeito ensaiando
Irmã Juju Cajazeira
Toda se lamentando
Disse: “homem moço
Hein... se desperdiçando”

Três dias se passaram
E nada do vivo morrer
Odorico sem paciência
Impossível não acontecer
Os outros preocupados
Mas ele queria se entreter

Com segundas intenções
De Dorotéa chega ao lado

Cochicha no ouvido
Propõe um agarrado
Ela diz bem assustada
Hoje não, pois é pecado!

Depois de três meses
A triste notícia veio
Dulcinéa e Dorotéa
Estavam com receio
Primo Ernesto curado
Não quero tá nesse meio!

As solteironas esperavam
Ver a reação de Odorico
Com a triste notícia que
Ernesto não tinha morrido
Odorico com raiva
Mais um defunto perdido!

Curado o primo Ernesto
A surpresa vem detoná-lo
Juju e Ernesto juntos
Odorico bestificado
Ela muito feliz pois
Agora tinha namorado

Um cangaceiro valente
Bicho cabra da peste
Por Odorico é nomeado
O terror do Nordeste
Virou foi delegado
Terno de brim ele veste

Com chapéu de vaqueiro
Falar macio e delicado
Mas tinha o apelido
Repara: Zeca Diabo!
Mas passou a ser comum
Completamente mudado

Com carta branca
Pra sacudir a marreta
Não quer dar desgosto
E que ninguém se meta
Mandou uma batida
Na redação d’A trombeta

Aconteceu que acontece
Algo chato pra Odorico
Neco Pedreira e Zeca
Ficaram foi amigos
Agora só o prefeito
Vai virar o inimigo

Chamou Zeca de pamonha
Delegado se ofende
Odorico continua
Zeca o repreende
Xinga mais uma vez

Mas Zeca é hõmi temente

De 1 a 10, ficou calmo
Seu juramento não quebrou
Dulcinéa socorreu Odorico
E logo lhe contou
Dessa vez tenho certeza
“Grávida eu estou”

Odorico nem liga
Fica é mais decepcionado
Logo elabora um plano
Dirceu vai ser enganado
Dulcinéa vai pro jornal
Pra Neco ser o culpado

Num plano ardiloso
Odorico faz Dirceu pensar
Que as cartas anônimas
Tinham Neco pra dedurar
Alimentando a desconfiança
Dá um revólver pra ele usar

Ouvem-se tiros
Ninguém sabe quem morreu
Dirceu volta pra prefeitura
Não sabe o que aconteceu
Lembra que perdeu os óculos
Na hora tudo escureceu

O prefeito ajuda Dirceu
A sair pelo quintal
Se esconder na igreja
Falar com o vigário e tal
Zeca entra na prefeitura
Quem morreu, afinal?

Vamos fazer suspense
Pra você tentar adivinhar
Depois de tanto tempo
O cemitério ia inaugurar?
Se tiver mesmo cadáver
A marcha fúnebre vão tocar

Deixamos o suspense
Porque é triste a notícia
Seis tiros numa dona
Virou caso de polícia
Juramos pra vocês
Não é história fictícia

Uma penca de tiros
Ninguém viu o ocorrido
Dirceu volta pra lá
Alguém tinha morrido
Ele perdeu os óculos
Não viu o acontecido

A revelação é fatal
Dirceu é assassino

Zeca atrás deles
Do cabra espavorido
Dulcinéa foi morta
Pelo próprio marido

É hora do velório
Nunca viram coisa igual
Neco pegou a culpa
Odorico homem mau
Comemora adultério
Com feriado municipal

Mas ainda não é dessa vez
Vocês não vão acreditar
Tio Hilário com uma carta
O enterro veio empatar
O desejo do pai da morta
Junto a seu corpo enterrar

Odorico enlouquecido
Não solta a alça do caixão
“Vai ser enterrada aqui”
Joga a carta com a mão
Judicéa e Dorotéa
Decidiram pelo não

Longe da realidade
O prefeito desesperado
Na janela pro povo
todo desatinado
Diz umas doidices
Mas é admirado

Já no dia seguinte
É que tem confusão
Odorico acorda
Já pergunta pelo caixão
Moleza já foi falando
Da luz da Redação

O caixão no mesmo lugar
Neco Pedreira no jornal
Dorotéa e Juju se foram
Vai ser confusão total
Entra o vigário
Com a notícia fatal

Os Cajazeira ao juiz
Fizeram um pedido
Queriam levar o corpo
Nem tudo está perdido
“O juiz não vai dar”
Achou Odorico

Só que o pobre vigário
Tratou de lhe avisar
O juiz já concedeu
Prefeito vai se lascar
O sonho do cemitério
Acabou de acabar

Quando Zeca chega
Com a ordem do juiz
Odorico fica louco
"meu defunto", ele diz
Todos pressionam Zeca
Odorico demite o infeliz

Nessa reviravolta
Zeca inconformado
Hilário vai atrás do juiz
As irmãs no caixão ao lado
Odorico ainda resiste
Ô hõmi abirobado

"Levei quase dois anos
Pra um defunto arranjar
A oposição malhando
Eu tendo que aguentar
Eu não vou dar o corpo
Trinta ordens podem dar"

E nessa confusão
O corpo já tava fedendo
O vigário se retira
Não era cabimento
A Igreja tomar partido
Nesse louco momento

Então, eis que chega Neco
Com o jornal em sua mão
Revela que entrevistou
Dirceu, bobo, na prisão
Nas páginas do jornal
A grande revelação

O prefeito ainda diz
Que vai apreender o pasquim
Neco olha pra ela
E diz: não é assim
Agora é tarde
Todos sabem, enfim

A confusão continua
Odorico não desiste
Mesmo assumindo tudo
Ele ainda insiste
Um hõmi como esse
Na vida não existe

Pois ele pensou mais
Em mais uma armação
Que poderia acontecer algo
Culpando a oposição
Seria um atentado
Esse hõmi é o cão!

É nessa hora que chega
O homem revoltado
"Não merece viver"

Era o capitão Zeca Diabo
Foi matar o Odorico
O traído ex-delegado

Mandou o prefeito
Um revólver pegar
"Só atiro", disse Zeca
"Em quem quer me matar"
O senhor fez uma jura
Não pode ela quebrar

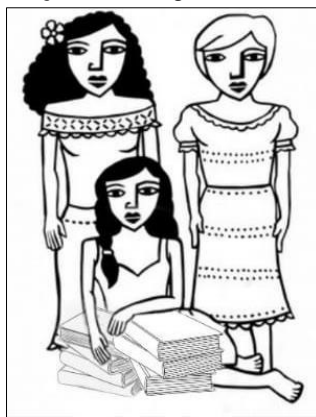
Começou a contagem
O tal Zeca Diabo
Contou um e dois
Odorico aperreado
Quando chegou no três
Atirou no Bem- Amado

O próprio pai do cemitério
Inaugurando sua obra
E pra conseguir
Deu bote igual cobra
Mas acabou provando
Do seu veneno, ora

E pra finalizar isso
Discursa Neco Pedreira
Falando sobre lealdade
E quebrando barreira
E é assim que acaba
Essa história cabreira

Enquanto o processo de escrita, revisão, reescrita e organização aconteciam, o aluno ABS (9B) ficou responsável pela ilustração da capa do cordel. No início, tentamos mostrar ao aluno a importância de sua parte na atividade proposta. Depois, em conversa particular, estimulamos as ideias dele, a fim de que fosse possível que ele chegasse à conclusão do que deveria escolher para ilustrar a capa do folheto. Chegamos à ideia de criar uma imagem para as irmãs Cajazeiras, pois a imagem de Odorico Paraguaçu, usada nos memes, já tínhamos. Foi então, que ele pensou em colocar livros, e fazer referência a Dorotéa que é professora do grupo escolar.

Figura 51 – Edição de imagem: As irmãs Cajazeiras



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Depois, ABS (9B) teve a ideia de fazer o cacto com desenhos que representassem o que tinha dentro da história. Na figura 52, temos representados Odorico, as três irmãs, a borboleta (Dirceu), a igreja (vigário), a cruz (cemitério). Depois, ele acrescentou uma trombeta (o jornal) e uma arma (Zeca Diabo) na figura 53:

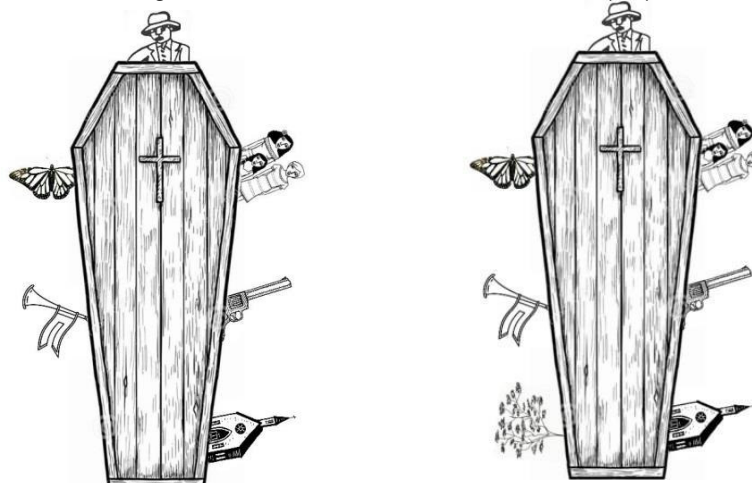
Figuras 52 e 53 – Ideias do aluno ABS (9B)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Em conversa, pensamos em colocar um caixão, ao invés do cacto. O aluno ainda achou que precisava acrescentar algo do lado esquerdo, foi quando pensou em colocar uma árvore (Sucupira):

Figuras 54 e 55 – Novas ideias de ABS (9B)



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Para finalizar, ele considerou que ficaria mais bonito e mais fácil de entender se a capa fosse como mostra a figura:

Figura 56 – A capa do folheto



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Na *live* de encerramento do projeto, ABS (9B) relata: “A minha parte foi fazer a capa. No começo, eu confesso que procrastinei, mas a ideia inicial era juntar tudo que tinha presente na história pra poder ficar uma capa bonita e a ideia inicial era só as irmãs Cajazeiras, com o livro perto delas; e quando fui fazer, eu decidi não optar

por isso e fiz o cacto. Depois da avaliação da Letícia, a gente concordou que seria muito mais bonito colocar o caixão porque a história tem toda essa analogia com a morte e ficaria muito mais fácil de entender...”

Figura 57 – Amostra da capa dos folhetos



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

4.2.5 O jeito de mostrar o trabalho: quinta etapa

Esta etapa consiste em apresentar o trabalho pronto para que outras pessoas possam conhecê-lo. É muito importante valorizar a escrita dos alunos e mostrar a eles que escrever pode ser prazeroso. Além disso, o trabalho com a produção de texto “aumenta, inclusive, a responsabilidade pelo o que se escreve e o prazer de produzir. Em tese, nenhum trabalho escrito com qualidade deveria ser perdido (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 196-197).

Na tarde do dia **24 de outubro**, em uma *live* no *Instagram*, com duração de 13 minutos e 20 segundos, parte dos Amadinhos do SAS relatou a experiência com o projeto e apresentou o folheto de cordel produzido por uma parte dos alunos envolvidos no projeto.

Destaque para um momento que nos chamou a atenção - o relato do aluno BC (9A), quando apresenta sua visão acerca do que aprendeu sobre a estrutura do cordel. Ele diz: “Todo mundo pensa que cordel é muito fácil, mas não... é... segue uma regra muito rígida, com sua métrica e rima. Existe de vários tipos, existe de sextilha,

de setilhas e de décimas. O que *nós ficamos responsável* por fazer foi o de sextilha, que é quando tem seis versos e em cada verso tem sete sílabas poéticas e é muito difícil fazer isso aqui, porque eu fiz muitas vezes...”.

Nesse relato, percebemos que ele realmente aprendeu a estrutura do cordel e confessou precisar fazer muitas vezes. Acreditamos, portanto, que foi assim com a grande maioria dos alunos participantes.

4.2.6 O jeito de enriquecer: ações que não estavam planejadas anteriormente

É importante relatar que, algumas ideias foram acrescentadas no decorrer da aplicação da proposta. Alguns alunos, bastante participativos, contribuíram com ideias, no modo de conduzir e melhorar algumas atividades. Para Thiollent (1986):

As pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar. Os “atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar as ações, tomar decisões, etc. Isto faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. Estes já possuem essa capacidade adquirida na atividade normal. Nas condições peculiares da pesquisa-ação, essa capacidade é aproveitada e enriquecida em função das exigências da ação em torno da qual se desenrola a investigação (THIOLLENT, 1986, p. 66).

O que podemos notar, é que a tomada de decisão, por parte do aluno participante, reflete, de certa forma, a sua aprendizagem. Por exemplo, quando um deles diz que leu a obra e pesquisou sobre outras obras do autor para ler; ou ainda, quando outro aluno envia no grupo o *link* de um vídeo que achou interessante sobre a leitura da obra.

O aluno ABS (9B) encontrou uma notícia, mostrou-nos pediu para postar e saber o que os colegas achavam:

Figura 58 – Notícia encontrada por um aluno



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

É relevante, portanto, para nossa pesquisa, que o aluno seja produtor de conhecimento, compartilhe pesquisas, tome decisões para atuar no desenvolvimento da proposta. Na figura 58, o aluno comenta: “a vida imita a arte”. Ele conseguiu enxergar a obra lida na notícia do jornal.

Outra ação não planejada anteriormente, contribuição de alguns alunos participantes, foi a criação do destaque “Tu visse? ”, no *Instagram*:

Figura 59 – Destaque “Tu visse?”

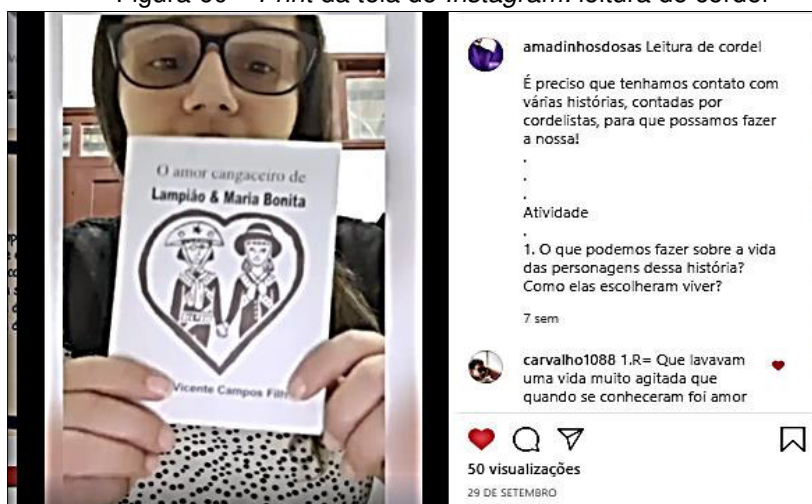


Fonte: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17868745801940828/>

A ideia deles é que se desafiassem fazendo perguntas sobre o livro lido, sobre o projeto e as atividades realizadas. Isso mostra o protagonismo deles dentro da pesquisa.

Os alunos já tinham começado a primeira escrita do texto, quando a aluna RaMo, (9A), pediu para que pudéssemos ler mais textos de cordéis. O escolhido, por ela, foi *O amor cangaceiro de Lampião e Maria Bonita*, de Vicente Campos Filho.

Figura 60 – Print da tela do *Instagram*: leitura de cordel



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CFu7yljnokY/>

Para ela, o que concordamos, é preciso ter contato com vários textos de cordéis para aprender a escrever. Isso nos mostra mais um exemplo de protagonismo na pesquisa. O que gerou, depois, perguntas no destaque “Tu visse?” sobre a história ouvida.

Motivados pela necessidade de ler cordéis, repostamos o vídeo do *Instagram* “Cordel Personalizado”, da poetisa Anne Karolynne. O tema era sobre o “corona vírus”:

Figura 61 – Print da tela do *Instagram*: mais cordel



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CD0ly7GDNqO/>

Além de trabalharmos com mais leituras de cordéis, aproveitamos o contexto em que estávamos (estamos) vivendo para instruir sobre o vírus. O que foi surpreendente, para os alunos, é que a poetisa comentou na postagem: “*Simbora espalhar poesia pra ver se esse vírus não se espalha mais!*”. Essa interação é considerada positiva para o andamento do projeto, pois os alunos sentem-se vistos, apreciados.

Embora não estivesse no planejamento, a atividade a seguir, surgiu da ideia de uma mãe das alunas. Ela nos sugeriu conhecer os textos de Bráulio Bessa, cordelista contemporâneo. Em pesquisa pelo *Youtube*, encontramos a declamação de “La casa de papel” em cordel. Logo, aproveitamos para fazer a sondagem:

Figuras 62 e 63 – Exemplo de retextualização

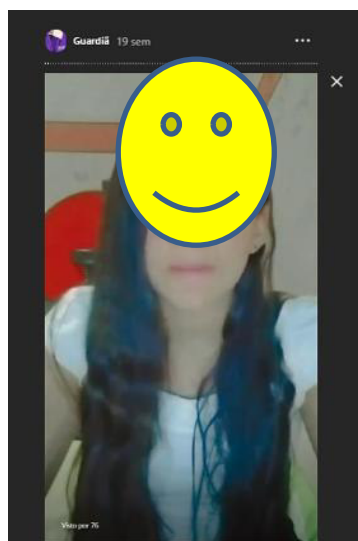


Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Os alunos AB (9B) e ABS (9B) interagiram e responderam à pergunta: O que ele precisou fazer para criar esse cordel? Eles disseram: criatividade, técnica, que “tem que rimar os negócio né”, “tem q saber oq foi que aconteceu pra ter consciência do que ele vai falar pra ver se vai fazer sentido”. Era necessário que todos no grupo tivessem a consciência de que, para criar o cordel teriam que fazer a leitura do texto literário.

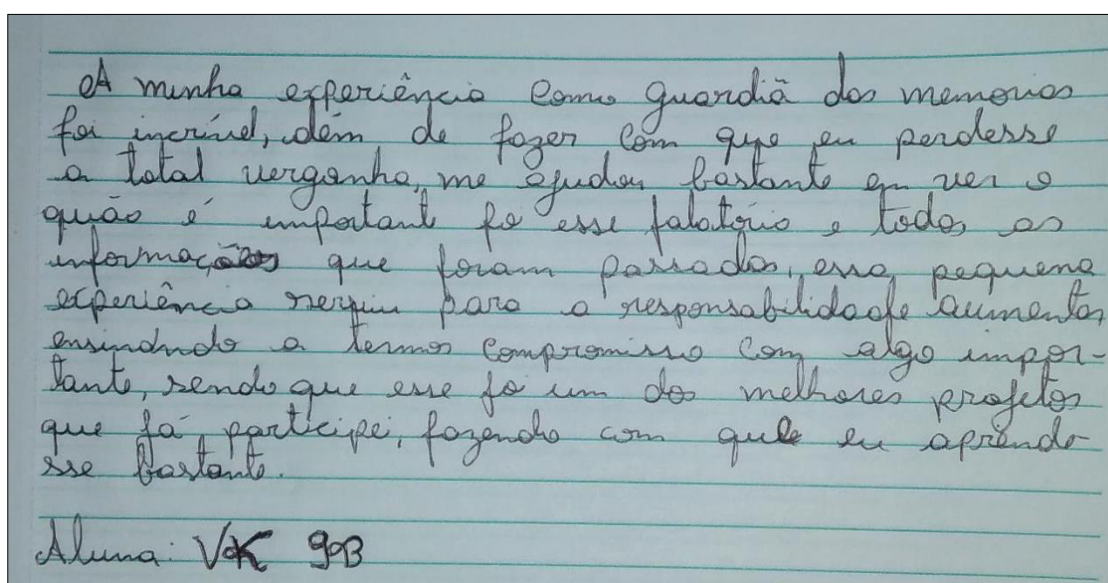
Outro ponto relevante sobre a participação dos “atores” foi a mudança de um dos destaques planejados: O destaque “Guardião das Memórias” foi renomeado para “Guardiã” porque a aluna VK (9B) ofereceu-se para cumprir a missão de resumir as atividades do dia e assim, revelou-se uma ótima comunicadora. Em sua avaliação do processo, ela relata:

Figura 64 – Guardiã das Memórias



Fonte: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17852081318139669/>

Figura 65 – Breve relato de experiência da Guardiã das Memórias



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

O relato da aluna evidencia que houve entendimento da proposta e a importância não só do compromisso que ela teve, mas do aprendizado que ela afirma ter sido “bastante”.

4.2.7 O jeito de aceitar: o planejado que não vingou

Quando planejamos o projeto, sabíamos que algo poderia acontecer ou de forma diferente, ou fora do que estava sendo proposto. Isso é comum e normal em qualquer prática pedagógica. Primeiro, tínhamos uma turma para lecionar (o 9º Ano D), porém, o fato de eles não terem acesso à *Internet*, fez com que tivéssemos de buscar outros alunos do 9º ano. No início, tivemos vinte e cinco alunos – todos estavam no grupo do *WhatsApp*, mas foi depois do teste “Vou provar que li *O Bem-Amado*”, que observamos a participação efetiva dos alunos: quinze alunos participaram de forma mais ativa; destes, onze produziram o cordel.

Mesmo sem interagir conosco, cinco alunos permaneceram no grupo – havia a esperança de que eles mudassem de opinião e comesçassem a participar. Três alunos foram removidos por não lerem a obra e descumprirem as normas de convivência no grupo. Dois deles entraram no grupo, mas logo foram desativados.

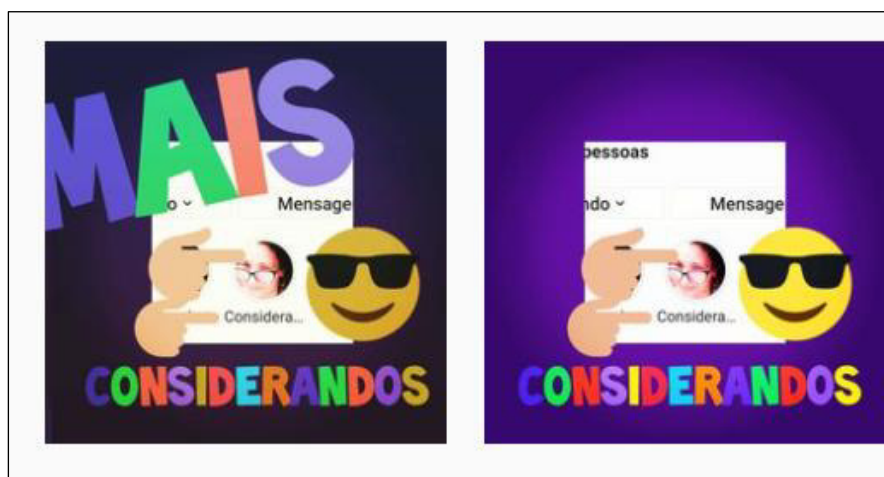
Outro ponto de atenção foi o tempo estipulado para três meses, de maio a julho – o que não aconteceu. O ensino à distância “atrapalhou” a duração prevista e a não obrigatoriedade de cumprir carga horária deixou-nos livre para ler, responder, escrever e postar sem regras de datas e horários – seguíamos pelas etapas propostas, aulas e momentos. O cronograma de atividades, portanto, foi muito importante para que cumpríssemos a proposta – de maio a outubro.

O destaque “Minha Sucupira” não foi feito porque a maioria dos alunos, mesmo após várias tentativas de motivação, não aceitou a ideia proposta. Aliás, apesar de os alunos terem conta no *Instagram*, postarem fotos e vídeos, para a proposta, poucos mostraram o rosto. Muitos deles faziam as gravações apenas com a voz, principalmente no destaque “A trombeta”, lugar em que eles tinham a liberdade para postar o que quisessem. Oito alunos fizeram a atividade; um deles, BC (9B), mostrou o rosto e reclamou da quantidade de atividades remotas.

O destaque “Considerandos” precisou ser reformulado para sair do *Story* e ser publicado no *Feed*, pois muitos alunos demoravam a responder e não havia a possibilidade de fazer isso depois de vinte e quatro horas. Então, pensamos em

colocá-lo fixo com a mesma função: opiniões sobre os textos lidos para treinar a argumentação e exposição de ideias.

Figuras 66 e 67 - “Considerandos”: Opinião dos Amadinhos do SAS



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CCr6pE-M0fl/>

E por fim, uma atividade que poderia ter funcionado melhor foi a produção da capa do jornal “A trombeta”. Para essa atividade, dois alunos produziram a manchete da capa do jornal, conforme foi pedido. Acreditamos que o fato de a postagem no *Story* ser efêmera, durar apenas 24 horas, os alunos não lembraram ou, talvez, eles não tenham sido cobrados de uma forma mais incisiva.

Figuras 68 e 69 – Produção de manchete de jornal: A notícia na capa



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

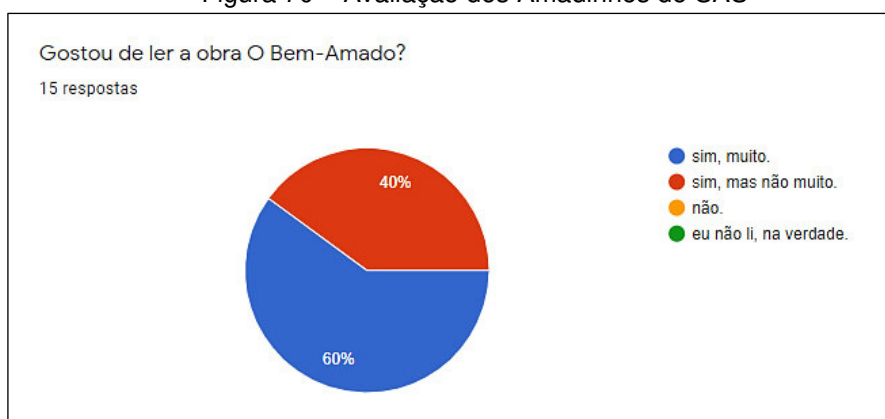
Consideramos que seria uma atividade interessante, voltada à realidade dos alunos, em relação a como estaria noticiado no jornal. Isso porque, notícias como essa

não são vistas todos os dias, mas também não são raras. Nesta atividade, portanto, misturamos o real e o imaginário; este bem próximo daquele.

4.3 UM JEITO DE AVALIAR: PONDERAÇÕES DOS AMADINHOS DO SAS

Para o encerramento do Projeto, postamos um *link* com a avaliação:

Figura 70 – Avaliação dos Amadinhos do SAS



Fonte: arquivo da aplicação da proposta de intervenção.

Quinze alunos responderam ao questionário de avaliação. Destes, nove afirmaram que gostaram muito de ler a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes; seis afirmaram que gostaram, mas não muito.

As respostas para: O que você mais gostou de fazer no Projeto?

1. *O trecho do cordel*
2. *Participar das atividades do Instagram e ler cordel*
3. *Jogar o jogo lá*
4. *A capa do cordel*
5. *Participa*
6. *de ter escrito uma parte da obra*
7. *responder os posts*
8. *Eu gostei mais do jogo do cordel*
9. *a parte comunicativa que participei ajudando no projeto, que foi ser a guardiã das memórias .*
10. *Acho que por mais "complicado" que tenha sido, gostei muito de participar da transformação de O Bem Amado em cordel.*
11. *Responder as postagens no insta*

12. *A trombeta*
13. *Gostei de escrever aquela estrofe pequena*
14. *de conhecer mais sobre a literatura de cordel*
15. *eu gostei que a professora conseguiu me colocar numa atividade*

depois de um tempão que fiquei por fora de tudo

Como podemos notar, a maioria dos alunos abraçou as propostas do Projeto; muitos deles gostaram das atividades no *Instagram* e de se envolver com a literatura de cordel. Destaque para os alunos 1, 4, 5, 6, 10 e 13 que participaram de forma ativa da transposição do gênero, o que confirma que muito ajuda gostar do que está fazendo para realizar o que se propõe.

As respostas para: Como foi sua experiência com a escrita do cordel?

1. *Foi muito boa eu aprendi a fazer o cordel*
2. *Não ajudei a escrever.*
3. *Difícil demais só fiz três estrofe... mas senão fosse a ajuda da*

Amanda

4. *Foi boa*
5. *Legal*
6. *foi bem interessante, aprendi novas palavras e adicionei elas no meu*

vocabulário :D

7. *adorei escrever, aprendi bastante sobre*
8. *Foi até uma experiência muito boa*
9. *foi incrível, consegui aprender bastante sobre um assunto que eu não*

entendia, fazendo com que fosse bastante interessante.

10. *No começo achei que seria bem difícil, mas com o decorrer fui pesquisando mais sobre o que era um cordel e no final consegui compreender e executar a tarefa.*

11. *Eu achei um pouco difícil*
12. *Foi um pouco difícil ,mas eu fiz e pra mim ficou muito bom*
13. *foi muito difícil, difícil demais, não ajudei muito não*
14. *achei incrível como a gente pode mudar verso, estrofe, as palavras de lugar, tem que estudar muito, aprender só um pouco*
15. *foi uma coisa muito diferente*

Quando lemos essas considerações, ficamos felizes, pois acreditamos que é o retrato do nosso empenho e dedicação.

Para a última pergunta: Valeu a pena participar? Por quê?

1. *Sim, porque eu gosto de aprender coisas novas então aprender a fazer cordel foi bem bacana*

2. *Sim. Pq sei que se fosse na escola ia ser melhor*

3. *Valeu a pena sim porque foi muito legal nesses tempos de pandemia*

4. *Sim, pois que aprendi coisas novas.*

5. *Sim pq é tanto interessante é muito legal*

6. *claro, em tempos difíceis como esses, achei bom trabalhar em algo para distrair a mente*

7. *sim, além de aprender sobre o cordel, amei ajudar nossa coordenadora em seu projeto*

8. *Sim, pra ter um pouco mais de conhecimento*

9. *sim , foi muito educativo, alem de trabalharmos em equipe, fizemos um trabalho que para muitos acharam que seria impossível ser concluído, pela questão da distancia e por ser feito utilizando a forma digital, mas oque acharam que era impossível se tornou fácil com a ajuda de todos os membros do projeto.*

10. *Com certeza! Acho que um projeto como esse pode levar qualquer um a entender melhor do que se trata o cordel e independente de qualquer coisa projetos assim sempre irão acrescentar algo na vida de cada um.*

11. *Sim, me deu uma ótima experiência*

12. *Sim, pois pude estar com meus colegas de novo e as atividades eram bem interessantes*

13. *Sim, pois é um desafio... eu consegui uma estrofe, né*

14. *Sim, pq eu aprendi muito escrevendo mesmo assim pelo celular*

15. *Sim foi bem legal, depois eu vi tudo no insta e ficou xou´*

Todas as respostas foram afirmativas. É de grande valor ler relatos, como “aprender algo novo, um desafio que é uma ótima experiência de aprendizado”. Destaque para os alunos 3, 6 e 9 que consideraram ser um bom trabalho em tempos de pandemia, para “distrair a mente” e educativo, apesar de ter sido feito à distância (sem distância).

4.4 UM JEITO DE SINTETIZAR: REFLEXÕES GERAIS SOBRE O PROJETO DIDÁTICO

Roland Barthes (1992), aos sessenta e dois anos, no encerramento de sua aula inaugural, publicada no livro *Aula*, afirma que se sentia em uma nova vida, pois iria ocupar uma cadeira no Colégio da França. Ao discursar, ele alega que está na idade de “*desaprender*, de deixar trabalhar o remanejo imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos” (BARTHES, 1992, p. 47). A essa nova fase de sua vida ele chama de “*sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.” (op.cit.).

Seu discurso, mesmo após quatro décadas, torna-se pertinente para este momento: estamos diante de um trabalho que demandou planejamento, esforço, tempo, dedicação, momentos de alegria, tristeza, emoção, cansaço, decepções, relutâncias. Porém, não nos faltou um pouco de saber, de sabedoria e nos encheu de sabor. Primeiro, porque trabalhar com alunos é maravilhoso; depois, porque escolher um texto literário e fazer com que alunos leiam por completo é uma tarefa prazerosa. E ainda, propor aos alunos é um desafio, mas conseguir que eles produzam e a produção ser muito boa, é o máximo de sabor que podemos experimentar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escola possui grande importância na vida do aluno, não só em relação ao currículo trabalhado pelos professores, mas ao fato de que nela, a convivência coletiva é período saudável para a constituição do ser. Imaginemos, assim, o quanto é importante a escola na formação do aluno para a vida em sociedade e ainda, o quanto a formação de leitores pode contribuir para uma sociedade melhor.

Um dos principais papéis da escola é contribuir para essa formação do leitor, oportunizar aos professores ferramentas, formações, espaços e tempo para que todos possam trabalhar, visto que não depende apenas do professor de Língua Portuguesa. Nós temos a vantagem de ter uma carga horária maior, o que nos traz mais oportunidades de trabalhar o texto literário.

Professores de Língua Portuguesa podem pensar e repensar sua prática refletindo sobre o que é relevante de trabalhar com os alunos, como por exemplo, o que, de fato, é importante para a vida dele dentro e fora do universo escolar. É importante entender que há vida fora do ensino fundamental e médio e, nem sempre, as escolhas dos alunos são voltadas para uma graduação no ensino superior. Então, por que pensar na literatura no ensino fundamental II?

Essa pesquisa faz uma reflexão sobre a leitura literária, sobre a importância de traçarmos estratégias diversificadas com textos que fazem sentido, que contribuam não só para o hábito de leitura dos alunos, mas para uma transformação positiva na mentalidade dele como estudante e protagonista do seu saber. Certamente, a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento desse hábito e o professor pode ser o leitor-modelo para o aluno.

Começamos com o conceito de literatura de Roland Barthes (1992) para defender a ideia de movimentação dos saberes que a obra literária carrega. Sabemos que o texto nos mostra a direção a seguir, ele é “o próprio aflorar da língua”. Como os autores tentam representar o real e sabem que o real não pode ser representado por palavras, temos o estudo da literatura – pois é assim que ela existe, em todos os modos.

Os demais autores, que tratam da importância do texto literário, têm autoridade para embasar nossa pesquisa e contribuem para a reflexão (aprofundada)

e auxílio na resolução do problema de pouco uso de leitura completa de uma obra literária – o que nos leva ao objetivo principal da pesquisa.

Ao escolher o gênero dramático como objeto de estudo para a transposição no gênero cordel, entramos em contato com duas manifestações artísticas que, certamente, são alternativas viáveis para a formação do leitor. Afinal, são leituras, releituras que demandam a compreensão de duas obras – o texto teatral de Dias Gomes e o cordel escrito pelos alunos. E para essa atividade de retextualização, contamos com a elaboração de um projeto didático, em treze aulas, divididas em cinco etapas.

Por conta da pandemia da covid-19, a proposta teve de ser reformulada para os moldes *on-line*. A princípio, causou certa preocupação, por ser algo inusitado, porém, com o desenvolvimento da pesquisa-ação na forma de projeto, com os alunos “conectados” e livres para interagir, obtivemos êxito em todas as etapas e conseguimos realizar o estudo com atividades lúdicas e com o uso do *Instagram* que trouxeram para a proposta uma dinâmica diferenciada.

Conseguimos, então, colocar em prática o que a teoria nos indica. Ou seja, democratizamos a leitura literária dentro da escola para plantar a semente do cultivo fora dela. Os alunos, seres humanos, leram sobre sentimentos humanos – humanos que leem para conhecer a si mesmos e conhecer o outro. Alunos que mergulharam na obra, que foram habilitados para essa experiência. Garantimos tempo, mediação e condições para as atividades, pois acreditamos que a escola deve ser o passaporte com vistos sem data de validade.

Certamente, os alunos não “leram por ler”, eles tiveram as orientações adequadas para que pudessem ler de forma produtiva e assim, ter autonomia, ler sozinhos, sentir a leitura como deleite, como algo que traz poder, no sentido de ler o que é a representação do real, por exemplo. Dessa forma, eles entenderam a necessidade de conhecer o texto teatral de forma global para que pudessem transformá-lo em um texto de cordel, um trabalho que demandou ler de verdade.

Ao se pensar na reflexão das atividades desenvolvidas, percebemos que tivemos uma resposta positiva, se levarmos em consideração o fato de ter sido feita de forma remota. Conseguimos reunir os alunos em um grupo de *WhatsApp* e monitorar as etapas diariamente. O único ponto de atenção que podemos mencionar

é o tempo ter se excedido do previsto, pois longe dos alunos, fora de uma sala de aula física, o andamento do projeto foi lento – o que, provavelmente, não aconteceria.

Diante do exposto, podemos constatar que vale a pena pensar, planejar e executar atividades de leitura como a que propomos. O engajamento dos alunos participantes, a vontade de transformação e a interação foram decisivas para a realização da produção final. Não só aprenderam os alunos, mas todos nós, pois para ministrar aulas era preciso estudar também. E mais: perdemos o preconceito de se trabalhar com o cordel, apaixonamo-nos por essa arte e acreditamos ela estará presente sempre nas salas de aula, não só do ensino fundamental II, mas do ensino médio também.

Finalizamos nossa pesquisa com muitos sentimentos: com a alegria de ter sido concluída, mas com vontade de fazer a proposta mais uma vez; com a certeza de que fizemos um trabalho exequível, capaz de motivar os alunos. Sabemos que muito mais pode ser realizado, mas infelizmente, não depende somente dos professores, mas somos nós quem estamos à frente e quando podemos fazer algo com sentido, sentindo fazer pulsar a leitura literária, experimentando humor, jogando, brincando e desafiando os alunos a fazer um outro texto, as propostas saem da mente, vão para o papel e tornam-se realidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Azevedo de. **Cordel português / folhetos nordestinos**: confrontos, um estudo histórico comparativo. 1993. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1993.
- ABREU, Márcia Azevedo de. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2006.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. (edição de R.Kassell, *Aristotelis de Arte Poetica Liber* -1968). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BLOOM, Harold. **Como e Por que Ler?** Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, LTDA, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em: 20 de março de 2019.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988. p.169-191.
- CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.
- CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

EAGLETON, Terry. **Humor: o papel fundamental do riso na cultura.** Tradução de Alessandra Bonruquer. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Record, 2020.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Dias. **O Bem-Amado.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor.** 2.ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2019.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Literatura de Cordel agora é Patrimônio Cultural do Brasil.** Brasília: IPHAN, 2018. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4819>. Acesso em: 20 de março de 2019.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros Textuais: reflexão e ensino** In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (orgs.); MARCUSCHI, Luiz Antônio... [et al.] 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro.** Rio de Janeiro: Edições. Adaga – São Paulo: Editora Luzeiro, 2012.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 6ed. São Paulo: Global, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. rev. e amp. São Paulo: Cultrix, 2014.

MONTES, Graciela. **La gran ocasión**: La escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2006. Disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf

NERY, Alfredina. **Modalidade organizativa do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. IN: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp. Sandra do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed - São Paulo : Perspectiva. 2008.

PORFIRO, José Cláudio Mota. **Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica**. Campinas, SP, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Leitura e Crítica).

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

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

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

WEEMS, Scott. **Ha! A ciência do humor:** quando rimos e por quê. Tradução McSill Story Studio. São Paulo: DVS Editora, 2016.

APÊNDICE – GUIA METODOLÓGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE LETRAS E ARTES – CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GUIA METODOLÓGICO

(PARA UMA PROPOSTA ON-LINE)



LETÍCIA LOPES DE ALMEIDA
RIO BRANCO – ACRE
2020



Autora: Letícia Lopes de Almeida

Orientadora: Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha

Projeto gráfico: Dhermerson Araújo da Silva e Patrícia Lopes de Almeida



A fantasia quase nunca é pura.

Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.

Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

Antonio Candido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	151
CONHEÇAM A PROPOSTA	152
Projeto Didático: Cordelizar <i>O Bem-Amado</i>.....	152
JUSTIFICATIVA	152
OBJETIVO GERAL	153
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	153
ETAPAS PREVISTAS.....	154
QUADRO-RESUMO DAS ETAPAS PREVISTAS	154
PRIMEIRA ETAPA	155
Aula 1: A proposta.....	155
1º momento:	155
2º momento:	155
3º momento:	155
SEGUNDA ETAPA	157
Aula 2: Conversa sobre o livro.	157
1º momento:	157
2º momento:	157
Aula 3: Criação no Instagram	157
1º momento:	157
2º momento:	158
Aula 4: Instagram em ação	159
1º momento:.....	159
2º momento:	159
3º momento:	159
4º momento:	160

Aula 5: Atividade com o gênero dramático.....	161
1º momento:.....	161
2º momento:	161
3º momento:	161
Aula 6: Leitura dramatizada.....	161
TERCEIRA ETAPA	161
Aula 7: Sobre o gênero Literatura de Cordel I.....	161
1º momento:	161
2º momento:	162
3º momento:	162
4º momento:	162
Aula 8: Sobre o gênero Literatura de Cordel II.	162
1º momento:	162
2º momento:	162
3º momento:	162
Aula 9: Jogo do Cordel.....	163
1º momento:	163
2º momento:	164
Aula 10: Lembrando a obra.	167
QUARTA ETAPA	168
Aula 11: Distribuindo quadros.....	168
Aula 12: De um jeito para outro – a transposição dos gêneros.	168
1º momento:	168
2º momento:	168
3º momento:	168
4º momento:	168
5º momento:.....	168



QUINTA ETAPA.....169

Aula 13: Amostra do folheto.....169

1º momento:.....169

2º momento:169

REFERÊNCIAS170



APRESENTAÇÃO

Colegas professores de Língua Portuguesa,

Nosso trabalho, em sala de aula, demanda planejamento, dedicação e esforço. Parece-nos óbvio afirmar que a qualidade do ensino nas escolas não depende apenas de nós, porém, quando fazemos nossa parte, contribuímos bastante para o aprendizado dos alunos. Afinal, experimentar, inventar e reinventar são nossos verbos mais usados, não é?

O que poderíamos fazer, então, tendo em vista o cenário de pandemia da Covid-19? Era necessário continuar a lecionar para os alunos, só que de forma remota. Sendo assim, reinventamos e experimentamos ensinar à distância, *on-line*, pela *Internet* e *smartphone*.

Este Guia Metodológico está presente na Dissertação de mestrado intitulada: “Cordelizar *O Bem-Amado*: jogo e humor – uma proposta literária à distância, sem distância”, apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vinculado ao Centro de Educação de Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre.

Neste Guia Metodológico contém o Projeto didático: “Cordelizar *O Bem-Amado*: De um jeito para outro” cuja proposta de intervenção pedagógica apresenta possíveis ideias, estratégias didáticas e ações para trabalhar a leitura completa de um texto literário, bem como a produção de texto em literatura de cordel, com estudantes do Ensino Fundamental II.

As atividades foram realizadas em cinco etapas, divididas em treze aulas e buscam contribuir para a formação do leitor literário. Cada etapa está descrita para organizar a metodologia de cada momento. Porém, sinta-se à vontade, colega professor, para readaptar, conforme seu perfil e o perfil de sua turma; e ainda, organizar para trabalhar tanto de forma presencial, como remotamente – o que, provavelmente, pode tornar o trabalho mais rico, com outras ideias, estratégias e instrumentos variados.

Esperamos que faça bom proveito desse material!

CONHEÇAM A PROPOSTA

A proposta de intervenção, presente neste Guia Metodológico, está direcionada à leitura completa de um texto dramático, com objetivo de transformá-lo no gênero cordel.

O texto escolhido foi *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, contudo, o professor pode escolher outra obra, seguir os caminhos pensados para este projeto; ou ainda fazer as adaptações.

PROJETO DIDÁTICO: CORDELIZAR O BEM-AMADO

TEMA: Cordelizar O Bem-Amado, de Dias Gomes.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Língua Portuguesa.

PÚBLICO-ALVO: Alunos de 9º ano, ensino fundamental II.

DURAÇÃO: três meses

JUSTIFICATIVA

*Tudo tem uma razão/ Tudo tem um porquê
Não seria diferente/ Na hora de escrever
Preciso que aceite/ Mas primeiro tem que ler
Leticia Lopes*

Como, desde março, estamos em um cenário de pandemia, justifica-se a proposta ser feita de forma remota, pois as aulas presenciais foram suspensas. Devido a isso, o projeto didático “Cordelizar *O Bem-Amado*” surgiu com intuito, primeiramente, de ter tempo hábil para trabalhar as atividades sugeridas.

O segundo motivo, para sua realização, foi para que pudéssemos oportunizar, aos alunos, a leitura de um texto literário completo, visando à fruição, à motivação para terem o

hábito da leitura. E, ainda, através desse projeto, conseguirmos trabalhar, de uma forma leve, lúdica e diferenciada, a transposição de um texto para outro.

Com a proposta feita em etapas/aulas, divididas em vinte e quatro semanas, acreditamos que o foco está voltado ao que o projeto se propõe, sem as amarras do sistema de avaliação, sem a dependência de se ministrar conteúdos obrigatórios do currículo em rede. Enfim, o aluno terá a oportunidade de realizar uma atividade por vontade própria, sem se preocupar em reprovação – o que não impede de aproveitar e mensurar “valores” para as atividades.

OBJETIVO GERAL

*Você já ouviu falar/ Em retextualização?
É um nome grande, né?/ Mas não se assuste não
É nosso objetivo/ Na nossa dissertação*

Letícia Lopes

Proporcionar a leitura completa de um texto literário do gênero dramático, para reescrevê-lo em outro formato de gênero, o de cordel.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

*Quando a gente propôs/ Trabalho ia ficar
Tanta coisa pra fazer/ Tava duro descansar
Mas era preciso demais/ Ler, produzir, pesquisar*

Letícia Lopes

- a) Ler a obra *O Bem-amado*, de Dias Gomes e ter essa leitura como fruição.
- b) Participar das atividades propostas para melhor entendimento da obra.
- c) Conhecer as características do texto teatral, bem como o autor e a curiosidades sobre a obra.
- d) Ler cordéis de diferentes autores, conhecer e aprender as características desse gênero.
- e) Pesquisar sobre a história e geografia da região nordestina, seus costumes e cultura.
- f) Produzir textos de cordel.
- g) Utilizar o *Instagram* para registro das atividades.

ETAPAS PREVISTAS

*Cada etapa um sonho/Precisava prevenir
A gente elabora/ As instruções pra se seguir
Se o previsto acontece/Bate palma, chora, ri*

Letícia Lopes

O projeto está desenvolvido em cinco etapas: A primeira etapa consiste na explicação do projeto a todos os alunos do 9º Ano, para que possamos formar uma “sala de aula” específica no grupo do *WhatsApp*. A segunda etapa está voltada para as aulas do gênero dramático; a terceira, aulas do gênero cordel; a quarta etapa consiste na transposição dos gêneros e a última etapa, é a amostra do folheto.

É, também, no processo da primeira etapa que entregamos a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, para que tenham tempo para ler e começarmos as etapas seguintes. Nesse momento que podemos “testar” as atividades propostas, pensadas por conta de um referencial teórico. Em cada etapa, temos nossas “Aulas”, cada uma com seu propósito e com todos os alunos “conectados” com o(a) professor(a) pelo “grupo” (*WhatsApp*).

QUADRO-RESUMO DAS ETAPAS PREVISTAS

ETAPAS	AULA	ORIENTAÇÕES	AÇÕES
Primeira	1	Situar, de forma mais detalhada, os alunos ao que se será proposto.	Iniciar a proposta
Segunda	2	Conversa sobre o livro.	Trabalhar o texto literário
	3	Criar conta no <i>Instagram</i> e explicar como utilizaremos.	
	4	Abrir o <i>Instagram</i> para as postagens.	
	5	Atividade com o gênero dramático.	
	6	Leitura dramatizada.	
Terceira	7	Gênero Literatura de Cordel I.	Trabalhar o gênero cordel
	8	Gênero Literatura de Cordel II.	
	9	Jogo do Cordel.	
	10	Relembrando a obra.	
Quarta	11	Distribuindo quadros	Retextualizar
	12	De um jeito para outro – a transposição dos gêneros.	
Quinta	13	Amostra do folheto	Encerrar

PRIMEIRA ETAPA

Aula 1: A proposta

1º momento: Gravar um vídeo explicando o projeto e postar nos grupos das salas de aula do 9º A, B, C e D. Como a professora leciona apenas para a turma D, ela irá explicar sobre os objetivos desse projeto, aparentemente desvinculados do currículo vigente para o ano. Após o aluno assistir ao vídeo, se desejar participar, basta clicar no link de acesso ao grupo de *WhatsApp*, a princípio com nome de “Equipe de Pesquisa SAS”. Esperar um dia para que todos estejam “enturmados” para uma melhor explicação sobre as etapas previstas e iniciar a leitura da obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes. É importante que o professor motive os alunos, que explique a importância desse projeto.

2º momento: Após conversa com todos, já inserido no grupo, entregar o livro (em formato PDF) para que leiam. Estipular cinco dias, informar que responderão a uma sondagem sobre a leitura e agendar horário para conversa sobre o livro pelo *Google Meet*.


3º momento: Postar no grupo a sondagem “Vou provar que li *O Bem-Amado*”, com perguntas sobre o enredo, personagens, ações, cenários do texto teatral. A seguir, as perguntas do teste:

1. A pequena cidade de Sucupira, do litoral baiano, é o cenário de toda a peça. Temos 14 personagens que participam da história. Marque o nome desses personagens:


- | | | |
|---------------------|----------------------|----------------------|
| a) Caravan | h) Ernesto | o) Neco Pedreira |
| b) Chico Moleza | i) Hilário Cajazeira | p) Odorico Paraguaçu |
| c) Dermeval | j) João Grilo | q) Vigário |
| d) Dirceu Borboleta | k) Judicéa | r) Zé Moleza |
| e) Dorotéa | l) Julieta | s) Zeca Diabo |
| f) Dulcinéa | m) Melinda | t) Zelão |
| g) Enrico Paraguaio | n) Mestre Ambrósio | |

2. O primeiro quadro se resume ao momento em que Odorico se aproveita da morte de Mestre Leonel para anunciar a candidatura à prefeitura, prometendo um cemitério na cidade. Sucupira não tem cemitério e como as pessoas fazem para enterrar os mortos?

3. Sobre as irmãs Cajazeiras, marque a alternativa falsa:




a) Dorotéa sente atração por Odorico e é professora do grupo escolar. Judicéa sente fascínio por Odorico, mas termina a história com outra pessoa e Dulcinéa é esposa de Dirceu, mas tem um caso com Odorico.



b) Dorotéa não sente atração por Odorico, é funcionária da prefeitura. Judicéa também não sente fascínio por Odorico e Dulcinéa é apaixonada pelo marido, Dirceu Borboleta.

c) As três irmãs sentem atração por Odorico Paraguaçu, mas fica claro na história que Dulcinéa é única a se relacionar com o prefeito, traindo o marido.

4. No segundo quadro, temos um salto na história: Odorico já é prefeito, conversa com Dirceu e com o vigário sobre a construção do cemitério. Nesse momento ele descobre que a prefeitura não tem verba. Marque a alternativa em que demonstra o que Odorico pensou em fazer:



a) Desviar as verbas de água e luz e mandar o circo que ocupa um terreno da prefeitura se mudar.

b) Desviar o dinheiro da população para construir um cemitério.

c) Desviar o dinheiro da igreja e o vigário fica muito irritado com Odorico.

d) Desviar o dinheiro usado na campanha eleitoral para que ele fosse prefeito.

5. É no segundo quadro, também, que Odorico descobre que Dirceu casou-se com Dulcinéa com voto de castidade. Qual o problema que envolve essa informação?

6. Marque as 3 alternativas em que evidenciam passagens da história no terceiro quadro.


a) Odorico diz que vai expulsar o circo da cidade.

b) Sai uma notícia no jornal A trombeta com manchete: Odorico, o pastor de urubus.

c) Há mais de um ano não morre ninguém na cidade.


d) Dorotéa anuncia que o primo Ernesto está desenganado pelos médicos, o que deixa Odorico feliz.

e) Primo Ernesto chega a Sucupira e Odorico já se imagina discursando no enterro dele.



7. No quinto quadro, descobrimos que primo Ernesto melhorou e não irá mais morrer. O que Odorico faz para tentar conseguir algum corpo para inaugurar o cemitério?

8. O auge do texto dramático acontece no sexto quadro. Que plano maléfico Odorico cria para conseguir inaugurar o cemitério?



9. No sétimo quadro, temos a confusão sobre o ocorrido no sexto quadro. Mais uma vez, os planos de Odorico estão sendo ameaçados. O que acontece nesse quadro?

10. No oitavo quadro, temos o momento de desespero de Odorico ao ser desmascarado por Neco Pedreira. Todos descobriram as tramoias dele. Na confusão, Zeca Diabo mata o prefeito. O que você achou desse momento da história?

11. O Nono quadro é o momento da inauguração do cemitério. A ironia de todo texto é que o próprio Odorico Paraguaçu inaugura o campo-santo. Releia as falas de Neco Pedreira. Na sua opinião, qual a intenção dele em falar o que falou?

SEGUNDA ETAPA

Aula 2: Conversa sobre o livro

1º momento: Colocar o link no grupo do *WhatsApp* para acesso ao encontro virtual sobre a leitura do livro. Fazer a correção coletiva da sondagem e conversar sobre a leitura realizada pelos alunos. Fazer as perguntas e anotar as respostas:

- Quem leu, realmente, a obra?
- Quem pode resumir a história oralmente?
- O que acharam da leitura? O que tem no texto *O Bem-amado* que não vemos em outros textos? (Para essa pergunta, esperamos que o aluno fale da estrutura).
- Houve alguma dificuldade para entender? Por quê?
- Qual o momento que você mais gostou?
- Teve alguma parte na história que você não gostou? Por quê?

2º momento: Propor a criação de um nome para o projeto. Perguntar: Agora, com a obra literária lida, como deveria ser o nome desse grupo de alunos que estão estudando de forma remota e irão cordelizar *O Bem-Amado*, de Dias Gomes? Pedir que pensem, conversem entre si e deem sugestões para que seja votado entre eles.

Aula 3: Criação no *Instagram*

1º momento: Nomear nosso grupo de trabalho. Fazer uma sondagem com os nomes que pensaram e decidir qual a maioria prefere.

2º momento: Criar a conta no *Instagram*. Depois postar, no grupo, as regras para a utilização da rede social:

a) Toda postagem é liberada, desde que não fira os direitos humanos, não constranja os demais colegas, não os exponha ao ridículo;

b) Toda postagem no *Feed* deve ser comentada por todos, com a troca de experiências e impressões sobre o que se postou;

c) Para as “Histórias” ou *Stories*, serão criados 7 (sete) destaques, com os seguintes títulos e funções:

- i. **Guardião das memórias:** são postagens, feitas pelos alunos, para resumir o que foi feito durante o dia;
- ii. **A obra:** postagens sobre as impressões acerca do texto lido, do autor e do gênero dramático;
- iii. **Cordel:** postagens variadas sobre o gênero;
- iv. **A Trombeta:** espaço aberto para que os alunos falem o que quiserem, sobre qualquer assunto do dia a dia; e produzam a capa do jornal com uma manchete sobre a morte de Dulcinéa.
- v. **Minha Sucupira:** postagens dos alunos em sua casa, seu bairro, sua escola – o aluno tem liberdade para falar sobre sua vida, sem se expor muito;
- vi. **Considerandos:** postagens com perguntas e opiniões sobre o conteúdo dos textos lidos, tanto *O Bem-Amado*, como cordéis. Esse destaque serve como momento de argumentação, de exposição de ideias;
- vii. **Ludens:** postagens direcionadas às atividades com jogos e brincadeiras.

Atividades previstas para serem postadas no *Feed* (os alunos podem contribuir com ideias para as imagens postadas):

- 1) Comente o que você mais gostou na obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.
- 2) Se você pudesse fazer uma pergunta sobre *O Bem-Amado* para o autor Dias Gomes, o que você perguntaria?
- 3) Escreva uma curiosidade sobre a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.
- 4) Escolha um personagem da história e escreva sobre suas características e sua importância na história.
- 5) Descreva como é a cidade de Sucupira.

6) Mude o final da história – colocar a explicação nos *stories*: A partir do 7º quadro, momento em que chega o tio Hilário Cajazeira e leva uma carta. Você vai recriar o final, contando o que tinha escrito nela e como a história termina.

7) O que é Literatura de Cordel?

8) Interpretação de cordéis lidos – sugestões: *O dinheiro (o testamento do cachorro)*, de Leandro Gomes de Barros; *A peleja do cérebro com o coração*, de Marcus Lucenna; *O amor cangaceiro de Lampião e Maria Bonita*, de Vicente Campos Filho; *A chegada de Lampião no céu*, de Zé Vicente.

9) Curiosidades sobre a cultura, história e geografia nordestina.

10) Pesquisar sobre poetas nordestinos cordelistas e contar para nós o que achou.

11) Postagens com exemplos de estrofes de cordel para fazer perguntas sobre o assunto tratado no poema, estimular a criatividade dos alunos, como: qual o tema tratado? Você concorda? Que título você daria a esse texto? Como você acha que essa história termina? O que você percebeu sobre a personagem?

12) Postagens com perguntas direcionadas – apresentar os alunos participantes.

13) Postagem do folheto de cordel produzido e encerrar o projeto.

Aula 4: *Instagram* em ação


1º momento: Avisar no grupo sobre a atividade no *Instagram*. Pedir que todos respondam o que se pede: Comente o que você mais gostou na obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.

2º momento: Pedir aos alunos que pesquisem uma imagem que possa ser usada para representar o Odorico Paraguaçu, a qual servirá para a criação de memes. Relembrar sobre a forma como a personagem se comporta no texto.

3º momento: Postar o link do Jogo – Leve Odorico ao Cemitério.

O jogo, feito no *Google Forms*, para que os alunos apenas marquem a alternativa correta. O objetivo é saber a ordem dos acontecimentos de acordo com os nove quadros existentes no texto teatral.

JOGO 1 . Qual a sequência numérica da ordem da história: Odorico Paraguaçu é um homem de fala pomposa. Em cada quadro, uma fala dele nos surpreende.

1 <i>Será possível!! Ninguém adoec e nesta cidade!</i>	2 <i>Ande, vá para seu posto. E fique de olho que a oposição é capaz de sabotar o enterro.</i>	3 <i>Jenipapa é bom. Sou um jenipapista juramentado.</i>
4 <i>Mas nós é que vamos praticar o atentado. Nós mesmos. E depois vamos dizer que foi a oposição. Assim eu passo de réu a vítima.</i>	5 <i>Não, ele sabe que eu não misturo política com safadagem. Veio se aconselhar.</i>	6 <i>Três dias, já?! Nunca vi tanta vocação pra agonizante. É um agonizantista praticante.</i>
7 <i>Meus conterrâneos. Vim de branco pra ser mais clara. Esta cidade precisa de um cemitério.</i>	8 <i>Pois muito bem. De hoje em diante, capitão Zeca Diabo, o senhor vai ser meu delegado.</i>	9 

Fonte: Criação da professora.

JOGO 2 - Pontos importantes de cada quadro. Odorico tentou, mas não conseguiu! Acabou que ele mesmo inaugurou o campo-santo! Qual a sequência?

1 Sucupira é uma cidade sem cemitério.	2 Não consegue enterro, pensa em algo mirabolante, todos descobrem suas sandices e Zeca Diabo atira nele.	3 Zeca Diabo não briga com Neco Pedreira. Fica parceiro do Jornal para contar sobre sua história.
4 Odorico pensa ter conseguido um corpo para o cemitério: o de sua amante Dulcinéa.	5 Manda trazer para Sucupira Zeca Diabo para que ele mate alguém, mas ele fica parceiro do jornalista.	6 A prefeitura não tem verba.
7 Mandou trazer o homem doente para Sucupira e torce pela sua morte.	8 Primo, Ernesto, é curado e começa romance com Judicéa.	9 ENTERRO DE ODORICO 

Fonte: Criação da professora.

4º momento: Correção coletiva com os alunos para relembrarmos a história de *O Bem-Amado*.

Aula 5: Atividade com o gênero dramático

1º momento: Postar as atividades - Se você pudesse fazer uma pergunta sobre *O Bem-Amado* para o autor Dias Gomes, o que você perguntaria? Escreva uma curiosidade sobre a obra *O Bem-Amado*, de Dias Gomes. Escolha um personagem da história e escreva sobre suas características e sua importância na história. Descreva como é a cidade de Sucupira.

2º momento: Pedir aos alunos que escolham uma fala de Odorico Paraguaçu para transformar em memes. Postar no **Feed** do *Instagram* todos de uma vez. Para isso, é necessário estipular data de entrega. Alunos que sabem fazer memes devem ajudar aqueles que não têm habilidade.

3º momento: Propor uma atividade lúdica para que eles mudem o final da história – Colocar a explicação no story: A partir do 7º quadro (GOMES, 2012, p.108), momento em que chega o tio Hilário Cajazeira e leva uma carta. Comando: Você vai recriar o final, contando o que tinha escrito na carta que o tio Hilário Cajazeira trouxe e como a história acaba. Essa é a parte em que mais uma vez, pela última vez, Odorico descobre que não irá inaugurar o cemitério.

Aula 6: Leitura dramatizada


Selecionar diálogos importantes da obra para que os alunos façam a leitura dramatizada. Pedir apoio à professora de Arte da escola, se possível e necessário, para auxiliar os alunos.

TERCEIRA ETAPA


Aula 7: Sobre o gênero Literatura de Cordel I

1º momento: Gravar uma videoaula para postar no grupo sobre:

- A origem do cordel;
- Características gerais e estruturais;
- Poetas cordelistas;
- Diferença entre repente e cordel.



2º momento: Após postar a videoaula, marcar um encontro pelo Google Meet para tirar possíveis dúvidas sobre a aula (de preferência no mesmo dia da postagem). Ler textos de cordelistas pesquisados. Sugestões: O dinheiro (o testamento do cachorro), de Leandro Gomes de Barros; A peleja do cérebro com o coração, de Marcus Lucenna; O amor cangaceiro de Lampião e Maria Bonita, de Vicente Campos Filho; A chegada de Lampião no céu, de Zé Vicente.



3º momento: Fazer a leitura oral de um texto e depois perguntar:

- Quem já teve acesso, já leu um texto em cordel?
- O que vocês acharam da leitura?
- Sobre o quê trata esse texto?
- Perceberam que o texto parece uma música? Por que será?
- Qual a diferença desse texto lido para os demais textos que você conhece?
- Por que a poesia é chamada de cordel?
- Posso dizer que poema, poesia e cordel são as mesmas coisas? Por quê?



4º momento: Pedir que os alunos gravem a si mesmos lendo um texto de cordel.



Aula 8: Sobre o gênero Literatura de Cordel II

1º momento: Gravar uma videoaula para postar no grupo sobre:


- Métrica e rimas no gênero cordel.

2º momento: Postar no grupo um tutorial de como fazer cordel.

Links: Opção 1: https://www.youtube.com/watch?v=IG7XU7B_8K4&t=601s

Ou Opção 2: <https://www.youtube.com/watch?v=PHwAKmthMU0&t=168s>

(Ambos os vídeos mostram cordelistas explicando como fazer um cordel)

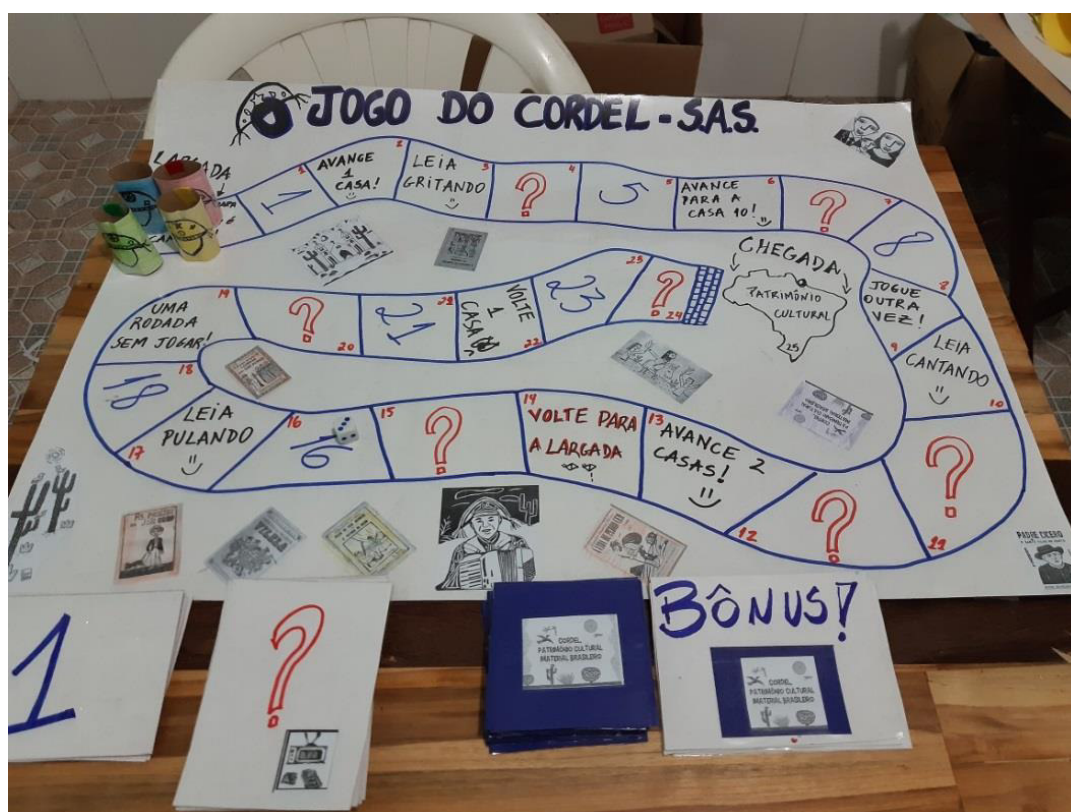


3º momento: Marcar um encontro pelo Google Meet, mas antes pedir para que releiam a obra O Bem-Amado. A partir desse momento, teremos encontros virtuais para relembrar o que é mais importante em cada quadro.

Aula 9: Jogo do Cordel

1º momento: O Jogo de tabuleiro com uma trilha de 25 casas, entre largada e chegada. Possui quatro pinos (participantes) e um dado. A regra escrita em um caderninho à parte, mas que deve ser lida em voz alta por um dos jogadores.

O jogo do Cordel - SAS



Fonte: Criação da professora-pesquisadora.

As casas 1, 5, 8, 16, 18, 21 e 23 possuem suas respectivas cartas. Nelas contêm teoria sobre a Literatura de Cordel. O participante que cair nela, deverá apenas ler em voz alta para todos ouvirem. (Ao terminar de ler, ele deve devolver ao montante).

As casas com o sinal de interrogação (4, 7, 11, 12, 15, 20 e 24) possuem perguntas sobre o cordel. É preciso que o outro jogador faça a pergunta para o oponente.

As casas 2, 3, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 19 e 22 têm comandos como: avance ou recue casas, ler uma estrofe de cordel, jogar outra vez, voltar ao início, uma rodada sem jogar.

Vence o jogo quem chegar primeiro na casa 25 – que é o mapa do Brasil, representando a Literatura de Cordel como patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Instruções/Regras

Antes de começar:

- 1) Jogue o dado para decidir quem começa. Quem tirar o número maior sai na frente;
- 2) Distribua a carta **Bônus**, de forma igualitária. Não revelem o conteúdo delas;
- 3) As casas numeradas 1, 5, 8, 16, 18, 21 e 23 devem ser lidas em voz alta;
- 4) As casas 2, 3, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 19 e 22 têm seus comandos escritos no tabuleiro;
- 5) As casas 4, 7, 11, 12, 15, 20 e 24 devem ser lidas pelos oponentes.

Hora do jogo:

- 1) Jogue o dado e ande pelas trilhas, de acordo com o número que cair;
- 2) Siga as instruções das casas;
- 3) Se o jogador se recusara cumprir o comando, fica uma rodada sem jogar; ao negar novamente, deve voltar ao início do jogo;
- 4) Se o jogador não acertar ou não souber a resposta, fica duas rodadas sem jogar;
- 5) Se o jogador acertar, lê uma estrofe de cordel e joga de novo;
- 6) Para chegar à última casa, é necessário tirar o número exato.

Quem vence? Aquele que chegar primeiro na casa 25!

2º momento: Atividade com rimas. Enviar o arquivo em PDF ou Word, com a atividade a seguir, no grupo do *WhatsApp*.

As lacunas encontradas no texto podem ser preenchidas com as palavras do quadro abaixo. Escolha a palavra mais coerente, que rime entre os versos.

ACEITOU	BASEADA	ENCERRADO	LAMPIÃO	PRESENTE
ACONTECIMENTO	BATEU	ENDIABRADO	LICENÇA	RAJADA
ADORADO	CAJADO	ESGOTOU	MANSÃO	RECONHEÇO
AFIADA	CANO	GUARNIÇÃO	MEREÇO	RESPEITO
AFLIÇÃO	COMPREENDER	HONRADO	MOMENTO	RISADA
AJOELHOU	CONFUSÃO	IMPIEDOSO	MORADA	SANAR
ANOTAÇÃO	CONVIDADO	INJUSTIÇADO	NOTAVA	SENHOR
APARECEU	DEPRIMENTE	INSATISFEITO	ORAÇÃO	TALENTO
APOSENTO	DESAVENÇA	JULGADO	PENADA	TEMOR
APROXIMAÇÃO	DESPREOCUPADO	JULGAR	PLANO	TROVÃO

A Chegada de Lampião no Céu
(Guaipuan Vieira)

Foi numa Semana Santa
Tava o céu em oração
São Pedro estava na porta
Refazendo _____
Daqueles santos faltosos
Quando chegou Lampião.

Pedro pulou da cadeira
Do susto que recebeu
Puxou as cordas do sino
Bem forte nele _____
Uma legião de santos
Ao seu lado _____.

São Jorge chegou na frente
Com sua lança _____
Lampião baixou os óculos
Vendo aquilo deu _____
Pedro disse: Jorge expulse
Ele da santa morada.

E tocou Jorge a corneta
Chamando sua _____
Numa corrente de força
Cada santo em _____
Pra que o santo Pai Celeste
Não ouvisse a confusão.

O pilotão apressado
Ligeiro marcou presença
Pedro disse a Lampião:
Eu lhe peço com _____
Saia já da porta santa
Ou haverá _____.

Lampião lhe respondeu:
Mas que santo é o _____?
Não aprendeu com Jesus
Excluir ódio e rancor?...
Trago paz nesta missão

Não precisa ter _____.

Disse Pedro isso é blasfêmia
É bastante astucioso
Pistoleiro e cangaceiro
Esse povo é _____
Não ganharão o perdão
Do santo Pai Poderoso.

Inda mais tem sua má fama
Vez por outra comentada
Quando há um julgamento
Duma alma tão _____
Porque fora violenta
Em sua vida é _____.

- Sei que sou um pecador
O meu erro _____
Mas eu vivo injustiçado
Um julgamento eu _____
Pra sanar as injustiças
Que só me causam tropeço.


Mas isso não faz sentido
Falou São Pedro irritado
Por uma tribuna livre
Você aqui foi _____
E o nosso Onipotente
Deu seu caso _____.

- Como fazem julgamento
Sem o réu estar _____?
Sem ouvir sua defesa?
Isso é muito _____
Você Pedro está mentindo
Disso nunca esteve ausente.


Sobre o batente da porta
Pedro bateu seu _____
De raiva deu um suspiro
E falou muito exaltado:




Te excomungo Virgulino
Cangaceiro _____.




Houve um grande rebuliço
Naquele exato _____
São Jorge e seus guerreiros
Cada qual mais violento
Gritaram pega o jagunço
Ele aqui não tem _____.




Lampião vendo o afronto
Naquela santa _____
Disse: Deus não está sabendo
Do que há na santarada
Bateu mão no velho rifle
Deu pra cima uma _____.



O pipocado de bala
Vomitado pelo _____
Clareou toda a fachada
Do reino do Soberano
A guarnição assombrada
Fez Pedro mudar de _____.



Em um quarto bem acústico
Nosso Senhor repousava
O silêncio era profundo
Que nada estranho _____
Sem dúvida o Pai Celeste
Um cansaço demonstrava.



Pedro já desesperado
Ligeiro chamou São João
Lhe disse sobressaltado:
Vá chamar Cícero Romão
Pra acalmar seu afilhado

Que só causa _____.


Resmungando bem baixinho
Pra raiva poder conter
Falou para Santo Antônio:
Não posso _____
Este padre não é santo
O que aqui veio fazer?!

Disse Antônio: fale baixo
De José é _____
Ele aqui ganhou adeptos
Por ser um padre _____
No Nordeste brasileiro
Onde é “santificado”.


Padre Cícero experiente
Recolheu-se ao _____
Fingindo não saber nada
Um plano traçava atento
Pra salvar seu afilhado
Daquele _____.

-Logo João bateu na porta
Lhe transmitindo o recado
Cícero disse: vá na frente
Fique _____
Diga a Pedro que se acalme
Isso já será sanado.


Alguns minutos o padre
Com uma Bíblia na mão
Ao ver Pedro lhe indagou:
O que há para aflição?
Quem lá fora tenta entrar
E também um ser cristão,




São Pedro disse: absurdo
Que terminou de falar
Mas Cícero foi taxativo:
Vim a confusão _____
Só escute o réu primeiro
Antes de você _____.




Não precisa ele entrar
Nesta sagrada _____
O receba na guarita
Onde fica a guarnição
Com certeza há muitos anos
Nos busca _____.



Vou abrir esta exceção
Falou Pedro _____
O nosso reino sagrado
Merece muito _____
Virou-se para São Paulo:
Vá buscar este sujeito.



Lampião tirou o chapéu
Descalço também ficou
Avistando o seu padrinho
Aos seus pés se _____
O encontro foi marcante
De emoção Pedro chorou



Ao ver Pedro transformado
Levantou-se e foi dizendo:
Sou um homem _____
E por isso estou sofrendo
Circula em torno de mim
Só mesmo o lado ruim
Como herói não estão me vendo.

Sou o Capitão Virgulino
Guerrilheiro do sertão
Defendi o nordestino
Da mais terrível _____
Por culpa duma polícia
Que promovia malícia
Extorquindo o cidadão.

Por um cruel fazendeiro
Foi meu pai assassinado
Tomaram dele o dinheiro
De duro serviço _____
Ao vingar a sua morte
O destino em má sorte
Da “lei” me fez um soldado.

Mas o que devo a visita.
Pedro fez indagação
Lampião sem bater vista:
Vê padim Ciço Romão
Pra antes do ano novo
Mandar chuva pro meu povo
Você só manda _____

Pedro disse: é malcriado
Nem o diabo lhe _____
Saia já seu excomungado
Sua hora já _____
Volte lá pro seu Nordeste
Que só o cabra da peste
Com você se acostumou.

Fonte:

<http://be.edredi.com/content/activity.cfm?id=208165>

Aula 10: Relembrando a obra

Antes de a conversa começar, pedir que peguem o caderno para fazerem anotações. Depois, pedir para que cada aluno faça um resumo de um quadro do texto teatral. A finalidade é registrar, em prosa, sem diálogos, o que a história conta e ter a habilidade de perceber os pontos mais relevantes do texto dramático.

QUARTA ETAPA

Aula 11: Distribuindo quadros

Em conversa pelo *Google Meet*, dividir os quadros para que os alunos comecem a fazer a transposição do gênero. Estipular o prazo de uma semana para que eles concluam a primeira escrita. (A partir desse momento, é possível ajudar os alunos de forma particular para que eles concluam essa primeira escrita).

Aula 12: De um jeito para outro – a transposição dos gêneros.

1º momento: Apreciação das produções dos alunos. Pelo *Google Meet*, oportunizar um momento de descontração em que os alunos possam estar à vontade para apresentar seu texto. O professor deve revisar e acompanhar a reescrita, visando melhorar o texto e avaliar se está coerente com a proposta.

2º momento: Propor o auxílio individual. Conversar em particular com os alunos que estão reescrevendo para auxiliar na escrita, reescrita e ajustes das estrofes.

3º momento: Com as produções concluídas, enviar uma cópia no grupo para que todos leiam e opinem. Fazer com eles enxerguem o que precisa ser melhorado (se necessário), o que deve ser corrigido. A intenção é que todos participem do processo.

4º momento: Organizar, com os alunos aptos, o modelo da capa. Nesse momento, falar das xilogravuras de cordel (assunto não aprofundado, antes, nas aulas). O ideal é que os desenhistas percebam as características peculiares dos desenhos nas capas dos folhetos de cordel.

5º momento: Revisão geral do texto, observação da métrica e rimas, fidelidade ao texto teatral. Caso seja necessário, conversar mais com os alunos, marcar uma conversa pelo *Google Meet*.

QUINTA ETAPA

Aula 13: Amostra do folheto

1º momento: Postar no *Instagram* a imagem do folheto produzido. Deixar, na Biblioteca da escola, exemplares dos folhetos para acesso aos alunos e entregar um para cada participante.

2º momento: Planejar o roteiro para uma live de lançamento do folheto. Conversar com alunos e dividir as partes da apresentação. Gravar a *live* e colocar no *Instagram* como encerramento do projeto.



Fonte: Arquivo da proposta de intervenção.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Azevedo de. *Cordel português / folhetos nordestinos: confrontos, um estudo histórico comparativo*. 1993. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1993.

ABREU, Márcia Azevedo de. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2006.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. (edição de R.Kassell, *Aristotelis de Arte Poetica Liber* -1968). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.


BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. 2ªed. São Paulo: Cultrix, 1992.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BLOOM, Harold. **Como e Por que Ler?** Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, LTDA, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 de março de 2019.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988. p.169-191.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.


COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.


EAGLETON, Terry. **Humor**: o papel fundamental do riso na cultura. Tradução de Alessandra Bonruquer. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOMES, Dias. **O Bem-Amado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.



GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler:** o texto teatral e a formação do leitor. 2.ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2019.



HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel:** do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento de cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.)


INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Literatura de Cordel agora é Patrimônio Cultural do Brasil.** Brasília: IPHAN, 2018. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4819>. Acesso em: 20 de março de 2019.




JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.




LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros Textuais:** reflexão e ensino In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (orgs.); MARCUSCHI, Luiz Antônio... [et al.] 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro.** Rio de Janeiro: Edições. Adaga – São Paulo: Editora Luzeiro, 2012.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro.** 6ed. São Paulo: Global, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.



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



MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. rev. e amp. São Paulo: Cultrix, 2014.

MONTES, Graciela. **La gran ocasión**: La escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2006. Disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf

NERY, Alfredina. **Modalidade organizativa do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. IN: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp. Sandra do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.


PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed - São Paulo : Perspectiva. 2008.

PORFIRO, José Cláudio Mota. **Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica**. Campinas, SP [s.n], 1999.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Leitura e Crítica).



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

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

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

WEEMS, Scott. **Há! A ciência do humor: quando rimos e por quê.** Tradução McSill Story Studio. São Paulo: DVS Editora, 2016.