

Claudia Zilmar da Silva Conceição¹

RESUMO

Desde a introdução do ensino de literatura na escola brasileira, nas aulas de língua portuguesa é difundida a ideia de que o educando deve ler as obras literárias indicadas pelo professor e que essa literatura é adequada à sua capacidade e interesse. Entretanto, segundo pesquisas nacionais de avaliação escolar, elucidadas por Cereja (2004), a escola não vem cumprindo seu papel basilar que é formar leitores, quer seja de gêneros literários, quer seja de gêneros do discurso geral. Assim, como aporte teórico para discutirmos a leitura na escola, utilizaremos dos conhecimentos de Cosson (2009); Colomer (2003); Gomes (2012); Rouxel (2013); que comungam o mesmo pensamento que o caminho a ser seguido é mesmo considerar a cultura do educando para depois ampliar seu horizonte como leitor crítico. Nesse sentido, sugerimos a introdução da cultura popular vista como resistência e por entender que uma das formas de transmissão da cultura seja pela educação, conforme Kupper (2002). Assim, descreveremos uma oficina com o cordelista baiano Antônio Carlos Barreto que utilizará como *corpus* a sua própria produção.

PALAVRAS-CHAVE: cultura popular; formação de leitores; educação

ABSTRACT

Since the introduction of the teaching of literature in Brazilian schools, in the Portuguese language classes is spread the idea that the student must read literary works indicated by the teacher and that this literature is appropriate to their ability and interest. However, according to national research school evaluation elucidated by Cereja (2004), the school is not fulfilling its fundamental role is to educate readers, whether of literary genres, whether genres of general discourse. As well as theoretical framework to discuss the reading at school will use the knowledge of Cosson (2009); Colomer (2007); Gomes (2012); Rouxel (2013), who share the same thought that the path to be followed is even considering the student's culture and then expand your horizon as critical reader. In this sense we suggest the introduction of the popular view culture as resistance and understand that one of the ways of transmission of culture is through Kupper, (2002). Thus, we describe a workshop with the Bahian cordelista Antônio Carlos Barreto use as corpus its own production .

KEYWORDS: popular culture; training readers; education

¹ Mestranda da Universidade Estadual da Bahia. Alagoinhas- Bahia. Endereço eletrônico: cauzilmar@gmail.com

INTRODUÇÃO

Inicialmente, partimos da constatação de que a leitura de literatura tem se tornado cada vez mais escassa no âmbito escolar, pois, na aula de língua portuguesa, o foco é apenas resumos, compilações que leva o aluno a um conhecimento mínimo para fazer o Enem, ocorrendo, muitas vezes, o esquecimento de um letramento literário tão importante nessa fase da vida que é a adolescência, como pontua o próprio documento das Orientações Curriculares Nacionais. Esse “letramento literário [concebido] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria” (BRASIL, 2006, p. 55), essa apropriação da leitura não está acontecendo de forma efetiva nas escolas, e o fracasso escolar torna-se eminente.

A essa crise escolar podemos nos reportar à tradição historiográfica no ensino da literatura no Brasil datada em meados do século XIX e se estende até os dias de hoje. O fato de não ter naquela época o curso de letras, o ensino de língua portuguesa, em nível secundário, tomava muitas vezes o enfoque do ensino superior, seja pelo caráter científico seja pelo discurso didático histórico. , o espaço da sala de aula confundia-se com o espaço acadêmico, inclusive pela forte influência do positivismo do século XIX (CEREJA, 2004).

Essa transposição, da produção científica para sala de aula, faz com que o educando desmotive-se com o estudo da literatura e, conseqüentemente, a sua formação de leitor acaba sendo comprometida, gerando desconforto do jovem com a substituição da leitura da obra literária por fragmentos de textos literários, informações bibliográficas dos autores e fatos históricos que tenham acontecido no mesmo período literário estudado.

Sabemos que a escola é a principal instituição responsável pelo agenciamento da capacidade leitora dos indivíduos na sociedade moderna, mas tem

falhado na sua ação precípua que é ensinar a ler e a escrever. Logo, percebemos que a escola continua presa a um currículo arcaico e elitista, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais condenem o mero ensino de historiografia da literatura, mas essa prática continua tendo ênfase nos livros didáticos e ainda encontramos muitos professores adeptos dessa prática.

A leitura, na escola está presa à representação da literatura canônica, e como é sabido, esta literatura é pertencente à burguesia. Portanto, se ler é atribuir significados, logo, pressupõe-se uma reconstrução do texto que nos é representado, é inscrever-se na experiência vivida. O que se observa é que os textos trabalhados na escola estão muito distantes do universo dos alunos. Por essa razão, os alunos pertencentes às camadas populares da sociedade não avançam nos estudos porque não conseguem dar significado ao que lhes é atribuído. Por mais que se fale em diversidade na academia, por mais que isso possa parecer repetitivo, a escola continua tradicional. Estamos recebendo alunos do século XXI com a escola presa ao século XX, pois a sala de aula é o espaço de variedades múltiplas, com tipos de sujeitos diversificados, consequentemente, práticas culturais distintas.

É imprescindível compreender que todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna plural, e essa pluralidade deve ser valorizada na escola, pois crescemos como leitores à medida que lemos textos mais complexos. Neste contexto, o papel do professor é trabalhar com o conhecimento que aluno já tem para aquilo que ele desconhece, a fim de ampliar seus horizontes de leitura, tornando-se, um leitor proficiente (COSSON, 2009, p. 35).

Por conseguinte, a proposta é justamente não negar ao aluno a experiência com o cânone. É necessário que o educando tenha experiências com práticas de literatura mais complexa, que favoreça várias reflexões, mas que também o educador considere o contato com outras leituras, pertencentes ao contexto do educando, e

promova a ampliação do seu horizonte como leitor; este nos parece ser o melhor caminho a seguir.

1. Os estudos culturais e a cultura popular

Um importante desafio é dado aos estudos culturais: cultura, nessa ótica, “inclui belas artes, literatura e conhecimentos, as matérias regulares do currículo das ciências humanas, mas abrange também as artes negras, da mídia, os esportes e a cultura popular - costumava ser chamada de folclore e arte proletária” (KUPPER, 2002, p. 290).

Nesse enfoque inicial, os estudos culturais partem da resistência representada pela cultura popular, conforme Kupper, que trazemos para sala de aula do ensino básico, por entender que uma das formas de transmissão da cultura é pela educação, como atesta:

[...] a cultura é transmitida por intermédio da educação e da mídia, e eles se preocupam com o fato de que os multiculturalistas estejam entrincheirados em posições de poder em muitas escolas, universidades, jornais e estações de TV, onde são colocados de forma estratégica para fomentar a ideia de diferença (KUPPER, 2002, p. 296).

Cultura popular, esta que “é própria e espontânea de um povo, refletindo suas particularidades regionais e recuperando a tradição e os valores autênticos de um dado grupo social” (COTRIM, 2010, p. 353). Esta é uma das mais genéricas definições de cultura popular, mas constatamos que a utilização do termo popular, entre os estudiosos da área, tem gerado grandes discordâncias. Segundo Hall:

No decorrer da grande transição para o capitalismo agrário e, mais tarde, na formação e no desenvolvimento do capitalismo industrial, houve uma luta mais ou menos contínua em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos pobres. Este fato deve constituir o ponto de partida para qualquer estudo, tanto da base da cultura popular quanto de suas transformações. As mudanças no equilíbrio e nas relações das forças sociais ao longo dessa história se revelam, frequentemente, nas lutas em torno da cultura, tradições e formas de vida das classes populares (HALL, 2003, p. 247).

Na polifonia, que se encontra atrelada ao conceito de cultura, os estudos culturais possibilitam a problematização e a compreensão do que é culturalmente humano, criando condições de novos diálogos entre os conceitos socioculturais que se propagam no contexto contemporâneo. Esse cenário implica em um descentramento da noção de cultura; esta nomenclatura abandona o centro das discussões passando a permear, ou mesmo a visibilizar, as margens silenciadas que são representadas pela cultura popular.

A cultura popular, sob sua forma especificamente moderna, a partir do final do século XIX e começo do século XX, passa por uma reorganização na forma de operar o capital e a influência da estrutura da indústria cultural; associado às novas tecnologias e aos novos acordos de trabalhos. A dominação cultural é tão forte que assim se posiciona Stuart Hall:

Afirmar que essas formas impostas não nos influenciam equivale a dizer que a cultura do povo pode existir como um enclave isolado, fora do circuito de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural. Não acredito nisso. Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de

formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural (HALL, 2003, p. 255).

As mudanças no equilíbrio e nas relações sociais justificam-se pelo interesse que o capital tinha na cultura das classes populares, conseqüentemente, a tradição popular passa a ser o local de resistência do povo. Dessa forma, explica-se porque a tradição é mal interpretada como sendo “um produto conservador, retrógrado e anacrônico/luta e resistência – mas também naturalmente, apropriação e expropriação” (HALL, 2003, p. 248). Assim opta-se por uma definição de cultura popular em que “as relações a coloca em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante” (HALL, 2003, p. 257). Trata-se de uma definição que parte da dialética cultural e da constatação de dominantes e dominados. É com este pensamento de luta cultural que trazemos a cultura popular representada na literatura de cordel para a sala de aula como uma ferramenta capaz de operar práticas cotidianas que descortinem as relações culturais e sociais propagadas pela cultura hegemônica no cenário educacional.

Partimos do princípio de que as práticas de leituras estão situadas no contexto social e institucional, mas não podemos perder de vista que esse contexto é diferente daquele das instituições de codificação. Nesse sentido, o modelo de decodificação/codificação, de Stuart Hall, deve ser considerado por pontuar que os textos culturais trazem significados para o indivíduo. Por conseguinte, a leitura e a decodificação de textos de cordel não devem ser vistas apenas como uma manifestação cultural, nem tampouco como um canal de ideologias, mas como produtor de sentidos, que pode ser aceito, negociado e até mesmo rejeitado.

Tendo em conta que este modelo pressupõe três posições hipotéticas de decodificação de leitura - a primeira seria a preferencial, por ter uma forma

determinante, a mensagem é decodificada segundo os critérios de quem detém o poder: “leia-me dessa forma”; a segunda versão é negociada quando a mensagem entra em negociação com as condições de adaptação e oposição às “condições locais”; finalmente, a leitura de oposição em que as pessoas entendem a mensagem, mas contestam. Esse modelo demonstra, principalmente, que o processo de decodificação não é homogêneo, e que se pode ler de formas diferentes (HALL, 2003, p. 357).

Segundo Hall (2003), as nossas leituras surgem da família que fomos criados, do nosso local de trabalho, das instituições a que pertencemos, e de outras práticas. Poderíamos entendê-las como “comunidades interpretativas”, termo cunhado por David Morley (1980) que parte do compartilhamento de alguns referenciais de decodificação para depois contrastá-los uns com os outros, pois não se trata de uma leitura subjetiva: “ela é compartilhada; possui uma expressão institucional; relaciona-se com o fato de que você é parte de uma instituição” (HALL, 2003, p. 357).

Nessa perspectiva, o modelo cultural de leitura, proposto por Gomes (2012), é de grande pertinência para o professor de literatura, por ser “pautado em uma pedagogia interdisciplinar de leitura, na qual as estruturas estético-culturais do texto não podem ficar de fora da abordagem” (GOMES, 2012, p. 168). Na contemporaneidade não podemos mais definir literatura apenas como objeto estético-artístico, por compreender que trabalhar o contexto do educando não só contribui para o exercício de uma democracia plena, mas também garante a aquisição da cidadania, que pode ser conquistada dia após dia, a depender, é claro, do esforço do educador em propiciar esse encontro do texto com o universo do aluno.

Corroborando com este pensamento, Zumthor (2000) explicita que os professores se prevaleciam de sua boa “consciência histórica, mas não imaginavam que essa consciência tivesse uma história. Tratar de textos levava muitas vezes a descrever contextos” (ZUMTHOR, 2000, p. 97). Não podemos perder de vista que o

texto é um espaço plural, pois o contexto do autor também é levado em conta, assim como o próprio texto e o novo olhar do leitor politizado.

Este modelo visa à efetivação da leitura crítica, ao levar o educando, por meio da recepção dos textos, a uma valorização das questões identitárias, propiciando uma ação política voltada para grupos excluídos ou que sejam discriminados, como negros, mulheres, índios, entre outros, que foram marginalizados ao longo dos anos. Isso implica em uma retomada à história e ao questionamento da cultura hegemônica, que não os acolheu. Isto posto, o modelo de leitura cultural parte da alteridade ao fazer diferentes abordagens sobre exclusão, levando o educando a repensar o seu pertencimento identitário.

Por consequência, entendemos que a literatura de cordel pode favorecer a leitura cultural por tratar-se de um texto sem muito elitismo, por trazer uma linguagem mais próxima do povo e que também carrega, em seu bojo, ideologias, estereótipos, preconceitos e visões de mundo e da época em que foi produzido.

Segundo Helder Pinheiro e Ana Cristina Marinho (2012, p. 126), qualquer metodologia no trabalho com o cordel pressupõe envolvimento afetivo com a cultura popular. Pensar elementos metodológicos para trabalhar com a literatura de cordel subentende afastar-se da ideia, preconceituosa, que preconiza a unilateralidade do processo educativo e não aceita a dialeticidade que envolve toda prática educativa e social. Consequentemente, o cordel favorece a valorização das experiências locais. “Descobri-las, dar-lhes visibilidade é uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos” (PINHEIRO; MARINHO, 2012, p. 127).

Os autores também colocam que uma metodologia que se apropria do cordel, apenas como objeto de observação ou fonte de informação, é inadequada para

o ensino básico. O cordel deve ser o fio condutor da cultura da qual ele emana, assim torna-se significativo para o aluno.

Podemos destacar, como uma das primeiras atividades, a leitura em voz alta, pois o cordel é uma poesia cantada e a partir disso amplia-se a experiência de leitura, abrindo-se o espaço para a leitura significativa. Além de ser instrumento de entretenimento e de informação, o cordel tem um acentuado caráter de denúncia das injustiças sociais.

No momento em que a leitura é vista como reflexão social, o cordel pode ser evidenciado como uma agência de leitura e politização, por trazer uma linguagem com marcas da oralidade próxima da linguagem dos jovens e de seus contextos locais, propiciando uma leitura efetiva. Essa concepção de leitura torna-se legítima, pelo fato de fazer sentido e de ser significativa para os educandos também pode ser produtiva para lançar novos olhares sobre as leituras escolares.

No cordel não se pode dissociar música de poesia, pois o ritmo já faz parte do formato dessa poesia. Cantar era uma forma de agrupar as pessoas. “Os civilizados abandonaram essa regra infalível de aproximação psicológica, preparação simpática, envolvimento fraternal. Por isso nunca mais houve conferência com resultado duradouro” (CASCUDO, 1984, p. 366). A poesia cantada tinha essa mágica de unir as pessoas e era ouvida, repetida, de modo a fixarem na memória, e as pessoas aprendiam, cantando e dançando. “Pela vida, outras fórmulas surgem e se impõem, categoricamente, como resumos de regras de ação social. Assimilamos todo esse “corpus” educacional sem jamais vermos sua autorização provando a indispensabilidade” (CASCUDO, 1984, p. 366). Ninguém consegue provar que o cordel não possa ser um instrumento pedagógico eficaz, ao contrário, cada vez mais encontramos exemplos fortes do aporte pedagógico que as composições populares

promovem. Como exemplo, citamos um cordelista baiano que está levando a arte cordelista para as salas de aula da Bahia.

2. O cordelista adentrando a sala de aula

Na cultura popular de Salvador, começa a ser conhecido dos educadores baianos um poeta, professor e cordelista, que constrói, em um espaço de relações e confrontos entre as culturas valorizadas e populares, com fortes raízes africanas, poesias articuladas e amarradas, no conjunto de utilização de instrumentos, que identificam seu povo no passado até os dias atuais. Foi publicou seu primeiro cordel em 2004, intitulado “O discurso do caipira”, por incentivo de seus amigos também cordelistas. Publicou, também, vários livros infantis.

A obra poética de Antônio Carlos de Oliveira Barreto revela seu comprometimento com a educação e com sua comunidade. Nos seus mais de 100 cordéis publicados, percebe-se o respeito à estrutura da tradição cordelista e acrescenta, muitas vezes nos seus versos, o elemento da denúncia social de forma lúdica e divertida.

Nas palavras do cordelista há o reconhecimento de que a poesia tornou-se a marca de sua experiência como educador, por exercer o ofício de professor há mais de 20 anos em escola pública, onde se orgulha em trabalhar com pessoas mais “simples”. Fundamentalmente, a noção de pertencimento cultural é muito forte, pois além de primar pela questão estética do cordel, ele busca outras funções no *corpus* social.

Em seu curso de licenciatura em letras, pela Universidade Católica do Salvador, recebeu a orientação da professora Edilene Matos que, nos idos da década de 80, que já o influenciava por meio de sua pesquisa sobre Cuíca de Santo Amaro,

outro grande cordelista de Salvador. Apesar de que sua maior influência vem de sua cidade natal, Santa Bárbara, onde, ainda criança, frequentava a feira para ouvir os vários repentistas e cordelistas que apareciam por lá performando e vendendo o cordel. Dentre estes tínhamos o Dadinho, Antônio Alves e Azulão da Paraíba. Esse contato determinou muito sua história como cordelista.

Podemos perceber o quanto a performance é marcante e determinante na vida de uma pessoa, para tanto ilustraremos com o trabalho de Richard Baumm (2008), no artigo “A poética do Mercado Público: gritos de vendedores no México e em Cuba”. O autor enfatiza que a mistura da poética com o comércio, isto é, as propagandas orais dos vendedores nas ruas e mercados são direcionadas mais para o ouvido do que para os olhos dos fregueses em potencial. Os mercados públicos são cenas de performance cultural: “eventos destacados; intensificados e participativos nos quais o valor é materializado e colocado em exibição” (BAUMM, 2008, p. 06). Por meio da performance é mais fácil convencer, encantar, pelas funções referenciais ou fáticas (contato) ou retóricas que são subordinadas à sistematização poética do texto.

Claro que esta realidade está muito distante da atualidade, nos remetemos aos mercados públicos da metade do século XIX para pensarmos que há uma diferença significativa entre os gritos dos vendedores dos mercados e das ruas, com a propaganda comercial moderna, por causa das diferentes relações de produção, distribuição e consumo. Por conseguinte, a análise dos meios mais tradicionais de anunciar os produtos à venda nos convida a pensar as relações entre as palavras, coisas e trocas na vida social, ou seja, há todo um engajamento visual, auditivo, olfativo, tátil, espacial, cognitivo e comportamental com a mercadoria, assim como um engajamento social com os vendedores, em uma relação de troca a performance, é todo um jogo de sedução e envolvimento (BAUMM, 2008).

Até mais ou menos a década de 1970, o ambiente propício para cantar e declamar cordel era nas feiras populares; tínhamos esse contato tão direto com gritos dos feirantes, a troca de conversas, a interlocução era muito aflorada. A partir dessa década muitos estudiosos do cordel previam a sua morte, pois o cordel passou por uma fase de emudecimento, já não víamos cordelistas nas feiras e ruas, a ponto do eminente folclorista Sílvio Romero dizer que o cordel já fazia parte do passado. Mas, felizmente, essas suposições pessimistas não se concretizam, pois o cordel ressurgiu e se adaptou ao mundo globalizado.

Atualmente, o mundo globalizado já não permite essa dinâmica performática tão intensa e participativa, como acontecia nos mercados, praças e ruas, porém o cordel resistiu a essas transformações e volta fazendo parte da folclorização. Hoje, o público que gosta de escutar e ler cordel está nas universidades, nas escolas públicas e particulares, feiras de livros etc. e é nesse ambiente urbano que Antônio Barreto tem recitado, feito palestras e oficinas de cordel. Assim, podemos designá-lo como um cordelista folclorizado.

Nesse movimento de compreender os outros e a si mesmo, a participar da vida coletiva e da vida em sociedade, foi que pensamos, entre tantas possibilidades, em observar uma oficina pedagógica ministrada por Antônio Barreto, por entender que é uma prática pedagógica que difere das demais justamente por colocar um elemento novo que é a performance, tão esquecida na escola. Deste modo, tentaremos demonstrar a sua relevância. “O nome oficina está ligado à ideia de trabalho, num constante fazer e refazer, onde a construção do conhecimento passa pela atividade intelectual, manual e social, através da valorização do trabalho em grupo” (PAZINI, 1997, p. 39).

Para tanto, convidamos o cordelista Antônio de Oliveira Barreto deixando-o cômico que era uma escola pública em uma turma do terceiro ano do ensino médio, composta por 18 alunos, com faixa etária entre 16 e 19 anos.

Antônio Barreto fez sua apresentação e iniciou explicitando que a palavra cordel refere-se à corda, e nessa época, os poetas costumavam pendurar esses folhetos na corda com intuito de ficarem expostos para serem comercializados. Quanto ao seu surgimento, chegaram até nós pelos colonizadores e rapidamente se espalhou por todo o país, mas no nordeste fincou raízes por encontrar o trabalhador da zona rural, homem de vida simples e pacata, sem muita instrução, porque não existiam muitas escolas na zona rural. Um dos motivos do cordel ter se espalhado tão rapidamente nessa região foi justamente por ser uma leitura sem muito rebuscamento e com rimas. Para ilustrar sua aula, começa a tocar na gaita e no pandeiro a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga. Em seguida, declama um cordel que fez em homenagem ao seu tio-avô, por ter dito uma expressão que o marcou: Caí na lapa do mundo e a Patativa do Assaré por ser um grande representante do nordeste.

Montê no lombo da vida
Ainda pequeninim
Abracê papai, mamãe
Minha avô, e meu padim
Caí na lapa do mundo
E segui feliz sozinho.

Se abriu toda pra mim
A portêra do destino.
Disparê pela estrada
E não me senti mufino.
O Sol disse: - Eu te esquento
A lua disse: - Vem que eu te ensino

Logo eu escutê o sino
Badalando na capela
Era a Morte esfomeada
Abrindo sua janela
Num fiquê istrumecido
Diante da fome dela.

Mas a morte era banguela
Nem sequer me assustô
Ela disse: - Esse poeta
Tá virado num istopô
Eu vou percurá um cabra
Bem medroso e sofrêdo.

Meu cavalo disparô
Sem temer assombração.
Num trecho bem conhecido
Encontrê a depressão
Dê um tapa em sua venta
E joguê ela no chão. [...]

Bem distante do sertão
Lá na curva da amargura
Vi ali na minha frente
A tal da Dona Loucura:
Dê uma tijolada nela
E enterrê na sepultura.
Encontrê com a ternura
De mão dada com o amor
O ciúme me espiava
A paixão aberta em frô.
E a mardade quereno
Enganar o trovador.

Entonce peço um favor
Te assossega mundo cão
Chega de tanto ciúme
Apego, complicação...
Não me venha com Problema
O meu nome é Solução

(BARRETO, 2008, p. 1-8)

A plateia, composta por adolescentes, aplaudiu muito. Percebemos o interesse na presença corporal do leitor de “literatura”. Nesse contexto, Zumthor (2000) interroga sobre o funcionamento, as modalidades e o efeito das transmissões individuais e coloca:

Considero com efeito a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que sonoramente, o representa de forma plena. Um certo número de realidades e de valores, assim revelados, aparece identicamente envolvidos na prática da leitura literária. Daí o lugar central que dou à ideia de performance (ZUMTHOR, 2000, p. 28).

A forma de analisar as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete, tudo é muito mais dinâmico quando se utiliza a performance para a leitura literária. Zumthor (2005) narra que quando teve a impressão que ministrou um mau curso, muito raramente, era por causa do conteúdo, mas geralmente por causa da performance. E nos anos em que esteve como professor, o que mais o deixava alegre era perceber que os alunos que entravam na sala, arrastando os pés, pois era um curso obrigatório, supostamente tedioso, seria desafiador convencê-los do quão interessante era o seu discurso, demonstrado por meio do jogo do gesto, da voz, pela habilidade de contar histórias “e, em grande medida talvez, ao meu desejo de escrever, exarcebado em desejo de falar” (ZUMTHOR, 2005, p. 45). Importa reconhecer que

uma poesia, puramente cantada, é tão importante quanto aquela que é acompanhada por instrumento. Quando ocorre o fator instrumental, acrescido do fator vocal, potencializa-se o evocativo, o emotivo da melodia.

A oficina de Barreto flui de forma muito participativa e com muita aceitação dos cordéis. Por vezes, quando estamos em presença de uma manifestação poética vocal que parece chegar de um “outro caminho cultural nós a percebemos como exótica, minoritária, marginal, mas ela proporciona um prazer que, no mais, pode resultar dessa própria diferença; e, se há prazer, uma função se cumpre e cabe a nós identificá-la” (ZUMTHOR, 2005, p. 85). Constatamos a importância da teoria da recepção ao enfatizar que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação. “O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e algumas convenções compartilhadas” (COLOMER, 2003, p. 96). Dessa forma, o argumento de que os textos utilizados na escola não devem ser avaliados apenas pelos seus méritos literários vai ganhando força, pois os textos devem ser avaliados, também, pela oportunidade que oferecem para discutir, comparar, encantar, favorecer a introspecção e a comunicação.

A comunicação entre o intérprete e o seu público está cada vez maior, podemos dizer que pelo fato de que em toda prática da poesia oral, o papel do executante conta mais que a do compositor, pois “manifesto na performance, contribui mais para determinar as reações auditivas, corporais, afetivas do auditório, a natureza e a intensidade do seu prazer” (ZUMTHOR, 2010, p. 236). Assim, Antônio Barreto explicita que para adentrar no mundo do cordel é preciso, em primeiro lugar, saber a origem da palavra cordel, que chegou até nós pelos colonizadores portugueses, e a palavra cordel corresponde, no Brasil, a corda. Na Idade Média, os poetas costumavam pendurar os folhetos em cordas para serem comercializados, chegando

ao Brasil já com essa denominação. Para se fazer um bom cordel é preciso ter ritmo, oração e rima onde o cordelista leva em consideração esses três elementos, como em uma pirâmide, um depende do outro.

Oracionar significa construir seus versos de modo coerente e que a informação seja precisa, pois a oração é a construção sintática das palavras nos versos para que o outro compreenda o que você diga, porque se pode fazer um cordel só rimado sem dizer nada.

Continua sua exposição reportando-se à estrofe mais simples de quatro versos, denominada de quadra que era utilizada desde a chegada dos portugueses aqui ao Brasil. Contudo, os poetas paraibanos e pernambucanos resolveram introduzir mais dois versos, denominando-os de sextilhas.

Os partícipes da oficina ficaram muito animados para completar alguns versos com sextilhas de forma descontraída e muito vibrante. Todos queriam participar da brincadeira e pediam cada vez mais versos. Zumthor (2000) ilustra muito bem esse encantamento com a brincadeira quando faz uma evocação de lembranças da sua infância em Paris, onde diz que naquela época, as ruas de Paris eram animadas por numerosos cantadores de rua; ele tinha seus cantos preferidos.

Passados sessenta 60 anos, o autor lembra que havia o grupo, o riso das meninas, as vendedoras saíam de suas lojas no final da tarde. Pode-se compreender que aquele prazer que sentia é o que denomina-se de “literatura”. Quando se lembra da forma da canção do camelô, de outrora, podia analisar as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete. “Essa redução constitui um trabalho pedagógico útil e talvez necessário, mas, de fato (no nível em que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na performance” (ZUMTHOR, 2000, p. 29).

Algo que também chama atenção nas lembranças da infância de Zumthor (o grupo, o riso das meninas, os barulhos do mundo), uma vez que a descoberta de si perpassa, necessariamente pela descoberta do outro, transmitir ao educando conhecimento sobre diversidade, desde a mais tenra infância, é uma das maneiras de aprender a conviver com o outro. Talvez, de caráter axiomático, a oficina pedagógica constitui uma excelente abordagem didático-metodológica integradora.

Segundo Pinheiro e Marinho (2012), o mais imprescindível destas atividades é que a literatura de cordel seja percebida como uma produção cultural de grande valor e que é importante ser conhecida e integrada à experiência de vida de nossas novas gerações. Assim, o professor deve ter sempre em mente que o folheto não deve servir apenas como mero relato informativo. O mais relevante é perceber como o poeta se posiciona diante da história, elucidando o caráter ficcional e cultural. Dessa forma, “uma vivência estética que propicie o contato com a literatura, envolvendo um autor, um poeta, interagindo com as crianças, declamando poesias de sua autoria, é o que promove uma espécie de catarse que as transforma indelevelmente” (SCHLINDWEIN, 2010, p.40). É essa transformação que aludimos no ensino de literatura no ensino básico.

Considerações finais

Ensinar literatura com essa visão requer sair do formalismo, é perceber que a experiência estética repousa no uso particular da linguagem reverberada pela emoção. É a função poética da linguagem, a música, a performance que desencadeia o prazer estético. O cordel pode cumprir essa missão ao suscitar a sensibilidade e o imaginário dos estudantes confrontados com a fonte de suas identidades enquanto leitores

(ROUXEL, 2014). É o ensino de literatura, formando leitores ativos que buscam suas identidades por meio da experiência estética.

Constatamos que o ensino multiculturalista, representado na literatura de cordel, é uma ferramenta capaz de operacionalizar práticas cotidianas que descortinam as relações sociais, etnicorraciais e culturais, propagadas pela cultura hegemônica, no ambiente educacional. Haja vista, a heterogeneidade existente na sala de aula “nos conduzem a reconsiderar o corpus da literatura ensinada, para abrí-los a outras literaturas: literatura popular, literatura infanto-juvenil, literatura pós-colonial, literatura francófona e literatura estrangeira” (ROUXEL, 2013, p. 29). Pois, sabemos que o valor das obras é muito relativo, pelo fato de ser avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais.

Mas, a via de acesso à literatura, é justamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética que pode ser reverberada por meio da performance, ao constituir o *locus* emocional em que o texto vocalizado se torna arte, pois a performance é jogo. “Para o breve tempo do jogo, afasta-se assim a ameaça latente do real; o dado compacto da experiência estratifica-se, os elementos dobram-se à minha própria fantasia, este blefe” (ZUMTHOR, 1993, p. 240). Na sala de aula, este jogo pode levar os participantes a gozarem desse espetáculo livre de sanções, a partir das oficinas que promovem a integração e cooperação.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Antônio. Paulo Freire: *Cai na lapa do mundo*. Salvador: Edições Akadicadikum. 2008.
- BAUMAN, Richard. *A poética do Mercado Público: Gritos de vendedores no México e em Cuba*. Revista Antropologia em primeira mão/ Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, v.103. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2008, p.06.

- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2006. 239 p (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- CASCUDO, Luis da Camara. *Literatura Oral no Brasil*. 3 edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984, p. 366.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global. 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009, p. 20, 35.
- COTRIM, Gilberto; MIRNA, Fernandes. *Fundamentos de filosofia*. 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 280, 353.
- CEREJA, Roberto Willian. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2004.
- GOMES, Carlos Magno. *O modelo cultural de Leitura*. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, n.18, 2012, p. 168, 169, 172, 173.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardiã Resende. (et all). Belo Horizonte – MG: Ed. UFMG, 2003, p. 247, 248, 255, 257, 357
- KUPER, Adam. *Cultura, diferença e identidade*. In: Cultura: a visão dos antropólogos. Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 287-311.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: cortez, 2012.
- PAZINI, M.C.B. e BENITES, S.A.L. *A concepção de língua e a gramática do livrodidático*. Revista UNIMAR, 12 (1): 01, Maringá, abr., 1990.
- ROUXEL, Annie. *Tensão entre utilizar e interpretar*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (org). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013, 29, 152, 159, 169.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: Experiência estética e formação do leitor. In: Alves, José Helder Pinheiro (org). Memórias de Borborema 4: *Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. 112p.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. *Cultura, escola, educação criadora: formação estética do ser humano*. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar(org). Curitiba: Editora CRV, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo: entrevistas e ensaios*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005, 45, 85, 87, 93, 144, 146

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 36, 84, 236.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000, p. 12, 16 28, 29, 68, 97.

Recebido: 08.02.2015 – **Aprovado:** 21.02.2015