



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
Telefax (75) 3631 – 2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA

**A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO:
ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO
LEITORA A PARTIR DO CORDEL**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2020

MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA

**A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO:
ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO
LEITORA A PARTIR DO CORDEL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Silva, Manoel da Lapa Fonseca da

A peleja da resistência contra o preconceito: entre o campo e a cidade, uma proposta de compreensão leitora a partir do Cordel / Manoel da Lapa Fonseca da Silva . – Santo Antônio de Jesus, 2020.

174 fls. : il.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2020.

Inclui Referências.

1. Literatura Brasileira. 2. Literatura de Cordel. 3. Resgate de Identidade. I. Nascimento Neto, João Evangelista do. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 398.5

MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA

**A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO:
ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO
LEITORA A PARTIR DO CORDEL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Flávia Aninger de Barros Rocha
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2020

AGRADECIMENTOS

“A vida é sonho e os sonhos, sonhos são.” Esses versos de Calderón de la Barca ilustram a conclusão desse projeto que é, para mim, a realização de um sonho. Aliás, o que seria de mim se não sonhasse? Pois, sonhar é o primeiro passo para a busca da realidade. Nem sempre é fácil, outras vezes, não é possível. Mas o não sonhar é, sem sombra de dúvida, o princípio básico da frustração e do fracasso.

Antes de viver o sonho da graduação numa instituição pública como, a UNEB, jamais imaginaria chegar aqui e com o desejo de ir mais longe. Só que nada disso seria possível, nem sequer sonhar, se estivesse sozinho. Por isso, é chegada a hora de agradecer e de dizer que: sem vocês, nada disso teria sido possível. Muito obrigado!

A Deus, por ser a minha força, minha coragem e minha inspiração;

A meu orientador e professor, João Neto, pelas preciosas contribuições, pelo bom humor nas horas de tensão, pela autonomia e compreensão no decorrer do processo e pela disponibilidade, sempre que requisitado;

À Banca examinadora, nas pessoas das professoras, Flávia e Priscila, pelas preciosas e simpáticas contribuições no andamento do trabalho;

A meus pais, João e Maria, por serem, desde sempre, a minha maior inspiração, por terem lutado, incansavelmente, para proporcionar aos filhos, tudo que seus pais não puderam lhes proporcionar;

A minha esposa, Ramaiane, pela parceria, compreensão, apoio, e incentivo nos momentos de dificuldades;

A Capitu, por ser minha companhia nas horas de escrita, de angústia e aflição, oferecendo o carinho e a doçura do seu olhar amigo;

A minha irmã, Ana Paula, pela disponibilidade, pelo afeto, pela torcida e por, às vezes, acreditar mais em mim que eu mesmo;

À toda turma V do PROFLETRAS, em especial, Leide e Manu que, mais que colegas, foram grandes parceiras na construção do conhecimento;

Aos docentes do PROFLETRAS, pela seriedade com o programa, em especial, Priscila e Rosemere, por permitirem a ampliação do meu olhar pela literatura e por me fazerem enxergar as múltiplas possibilidades que pode ter o texto na sala de aula;

Aos colegas de trabalho, pelo apoio, compreensão e parceria, em especial, Jamilli, Luciano, Leu, Júnior, Adailson, Vimara, Maria, Nega e Jota, por contribuírem diretamente na execução desse trabalho;

Aos meus alunos, em especial, a turma do nono ano matutino, sujeitos dessa pesquisa, por me permitirem aprender, enquanto ensinava e a ser, pela vida à fora;

E à Capes, pelo apoio à pesquisa e à execução desse projeto.

Dedico esse trabalho ao meu pai, João, e à minha mãe, Maria, que dedicaram suas vidas para tornar-me o matuto que sou. Não é fácil conduzir um filho no caminho da escola, quando todas as forças se somam para mudar esse trajeto.

RESUMO

Este trabalho configura-se numa dissertação de mestrado, intitulada: **“A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL”** realizado no PROFLETRAS – *Campus V*, UNEB, que tem como objetivo geral desenvolver a compreensão leitora dos alunos através do cordel, dando uma atenção especial às questões de identidade e a valorização dos saberes do campo. Esta proposta nasceu da percepção de duas situações: a dificuldade dos alunos no desenvolvimento da leitura e o preconceito que os alunos sofrem por serem da zona rural, fazendo-os não aceitarem suas identidades. Assim, traz-se como problema a seguinte questão: de que maneira o cordel pode contribuir no processo de compreensão leitora e na valorização da identidade desses estudantes? Para responder a essa questão, apresentamos a hipótese de que a leitura, especialmente na fase inicial de desenvolvimento das competências leitoras, precisa encantar e seduzir o educando de modo a ser uma atividade que desperte prazer e entretenimento. Partindo desse pressuposto, acreditamos que o texto de cordel, como um gênero de características populares, pode promover esse encontro do aluno com a leitura e apresentar “a roça”, tão estereotipada, de uma maneira mais poética e com as particularidades que tem. A proposta de intervenção, dividida em oficinas, todas voltadas para leitura de textos de cordel sobre as peculiaridades da vida do campo, foi desenvolvida com alunos do 9º ano de uma escola da zona rural de Sapeaçu, Bahia. Para embasar a pesquisa, buscamos as contribuições de: Brandão e Micheletti (2002); Bakhtin (2003); Cascudo (1976); Cosson (2009); Hall (2006); Kleiman (1995;1997); Paulino (1998); Soares (2003), dentre outros. Tivemos uma participação ativa e colhemos resultados satisfatórios. As produções e manifestações dos estudantes, bem como, avaliação aplicada após as oficinas, comparada com os dados iniciais, sinalizaram, em números, um relevante avanço na melhoria das dificuldades observadas. Esperamos que os sujeitos desta intervenção tenham, de fato, transformado suas práticas leitoras e despertado para conscientização do papel da leitura em suas vidas. Torcemos ainda pela expansão da discussão da temática na escola e que outros professores possam utilizá-la em seu fazer pedagógico contemplando outros discentes.

Palavras-chave: Cordel. Leitura. Identidade. Rural.

ABSTRACT

This work is part of a master's thesis entitled: "THE SKIN OF RESISTANCE AGAINST THE PRECONCEPT: BETWEEN THE FIELD AND THE CITY, A PROPOSAL FOR READING COMPREHENSION FROM THE CORDEL" held at PROFLETRAS - Campus V, UNEB, which has as its general objective to develop the reading comprehension of the students through the cordel, giving special attention to issues of identity and the appreciation of the knowledge of the field. This proposal was born from the perception of two situations: the difficulty of the students in the development of reading and the prejudice that the students suffer for being from the rural area, making them not accept their identities. Thus, the following question is posed as a problem: in what way can the cordel contribute to the process of reading comprehension and the appreciation of the identity of these students? To answer this question, we present the hypothesis that reading, especially in the initial phase of development of reading skills, needs to enchant and seduce the learner in order to be an activity that arouses pleasure and entertainment. Based on this assumption, we believe that the string text, as a kind of popular characteristics, can promote this encounter of the student with reading and present "the land", so stereotyped, in a more poetic way and with its particularities. The intervention proposal, divided into workshops, all aimed at reading string texts about the peculiarities of country life, was developed with 9th grade students from a school in the rural area of Sapeaçu, Bahia. To support the research, we sought the contributions of: Brandão and Micheletti (2002); Bakhtin (2003); Cascudo (1976); Cosson (2009); Hall (2006); Kleiman (1995;1997); Paulino (1998); Soares (2003), among others. We had an active participation and obtained satisfactory results. The productions and manifestations of the students, as well as the evaluation applied after the workshops, compared to the initial data, signaled, in numbers, a relevant advance in the improvement of the difficulties observed. We hope that the subjects of this intervention have indeed transformed their reading practices and awakened awareness of the role of reading in their lives. We also hope that the discussion of this subject will be expanded in the school and that other teachers will be able to use in their pedagogical work, contemplating other students.

Keywords: Cordel. Reading. Identity. Rural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

01	Capas dos folhetos de cordel.....	12
02	Prédio onde funciona a Escola Municipal do Murici.....	51
03	Mapa do município – localização da escola.....	52
04	Matriz de referência SAEB – Procedimentos de leitura.....	74
05	Distribuição dos descritores.....	76
06	Recorte da Avaliação SAEB/ Prova Brasil.....	77
07	Folheto de Cordel para recepção da turma.....	98
08	Recorte de atividade de leitura realizada pelos alunos.....	101
09	Poema produzido pelos alunos e ilustrado com isogravuras.....	106
10	Cartaz produzido pelos alunos a partir de atividade de leitura.....	109
11	Alunas montando painel no corredor da escola.....	110
12	Alunos na montagem do cenário para exposição.....	111
13	Apresentação musical.....	112
14	Apresentação dos cordéis I.....	113
15	Apresentação dos cordéis II.....	114
16	Apresentação dos cordéis III.....	114
17	Certificado entregue aos alunos.....	115
18	Entrega dos certificados.....	116

LISTA DE QUADROS

01	Comunidades atendidas pela escola.....	53
02	Estrutura física da escola.....	53
03	Estrutura administrativa/pedagógica.....	54
04	Distribuição das turmas.....	55
05	Matriz Curricular.....	55
06	Organização do questionário socioeconômico.....	57
07	Resultados da avaliação interna aplicada pela escola – Leitura.....	74
08	Detalhamento dos Descritores SAEB.....	75
09	Síntese das etapas da proposta.....	96
10	Depoimentos e produções	120
11	Comparativo entre os resultados iniciais e finais.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Faixa etária da turma.....	58
Gráfico 2. Sexo – masculino X feminino.....	58
Gráfico 3. Formação familiar.....	59
Gráfico 4. Escolaridade máxima do pai.....	60
Gráfico 5. Escolaridade máxima da mãe.....	61
Gráfico 6. Hábito de leitura do pai em casa.....	61
Gráfico 7. Hábito de leitura da mãe em casa.....	62
Gráfico 8. Tipos de livros em casa, além dos didáticos.....	63
Gráfico 9. Gosto do aluno pela leitura.....	64
Gráfico 10. Quantidade de livros lidos ao longo da vida.....	65
Gráfico 11. Acesso à internet em casa.....	65
Gráfico 12. Preferência do aluno entre poema ou prosa.....	66
Gráfico 13. Comunidades em que moram os alunos.....	67
Gráfico 14. Ocupação do pai.....	68
Gráfico 15. Ocupação da mãe.....	68
Gráfico 16. Gosto pela comunidade onde vive.....	69
Gráfico 17. Intenção de ir morar em outro lugar.....	70
Gráfico 18. Preferência entre zona rural e zona urbana.....	70
Gráfico 19. Identificação como sujeito da zona rural.....	71
Gráfico 20. Preconceito sofrido por ser da zona rural.....	72
Gráfico 21. Habilidade em localizar informações explícitas no texto.....	78
Gráfico 22. Habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão.....	79
Gráfico 23. Habilidade de inferir uma informação implícita no texto.....	80
Gráfico 24. Habilidade de identificar o tema de um texto.....	81
Gráfico 25. Habilidade de distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato....	82

SUMÁRIO

1.	MATUTAÇÕES PRIMEIRAS.....	9
2.	ENTRE VERSOS, RIMAS E VIDAS: REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA DE CORDEL E IDENTIDADE.....	18
2.1	LEITURA: O ATO DE VER O QUE OS OLHOS NÃO ENXERGAM.....	18
2.2	ESCOLA, LEITURA E LEITORES.....	22
2.3	ENCONTRANDO O CAMINHO: A DESCOBERTA DO MUNDO ALÉM DO TEXTO.....	26
2.4	O SABER LER: HABILIDADES DE LEITURA NO SAEB.....	30
2.5	O ENSINO EM VERSO E PROSA: A LITERATURA NA FORMAÇÃO LEITORA.....	31
2.6	CORDEL: A VIDA CANTADA EM VERSOS.....	35
2.6.1	Cordelizando saberes: o cordel na sala de aula.....	41
2.7	“CONHECE-TE A TI MESMO”: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE.....	44
2.7.1	Eu e meu pedaço de chão: identidade de lugar.....	46
2.7.2	Entre o campo e a cidade: preconceitos e estereótipos.....	48
3.	SOBRE SONHOS E VIDAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	50
3.1	É DA DIVERSIDADE QUE NASCE A IDENTIDADE: UM OLHAR SOBRE CONTEXTO ESCOLAR.....	51
3.2	A PELEJA DA REALIDADE CONTRA A ADVERSIDADE: UM DEDO DE PROSA SOBRE O PÚBLICO E O PROBLEMA.....	56
3.2.1	A vida entre as letras: perfil socioeconômico e hábitos de leitura dos sujeitos.....	57
3.2.2	Um retrato da realidade: diagnóstico de leitura.....	74
4.	ACONTECÊNCIAS POÉTICAS: ENTRE JILÓS E RAPADURAS, O DOCE GOSTO DO LER, DO SER E DO CONHECER.....	83
4.1.	A LABUTA ENTRE O PLANTIO E A COLHEITA: OS SABERES E SABORES DO SER E DO CONHECER.....	95
4.2.	“O FRUTO QUE SE COLHE É MAIOR QUE A SEMENTE QUE SE PLANTA”: UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS.....	119
5.	MATUTAÇÕES DERRADEIRAS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	130
	JUNTANDO OS SABERES: OS ANEXOS DA PESQUISA	134
	JUNTANDOS OS FAZERES: OS APÊNDICES DA PESQUISA.....	164

1. MATUTAÇÕES PRIMEIRAS

A leitura é uma necessidade humana. Houve o momento em que ler textos escritos era privilégio de alguns. Se fizermos um breve recuo no tempo, veremos um Brasil no qual a escola era restrita a uma pequena parcela da sociedade, enquanto à outra, restava apenas admirar e sonhar com a viagem no mundo das letras. Dados do *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, do Ministério da Educação, mostram que, na década de 1950, o índice de pessoas não alfabetizadas, com idade acima dos 15 anos, passava de 55% da população brasileira. Isto apontava que mais da metade desta população, em idade de ter concluído o ensino fundamental, era analfabeta, ou seja, autodeclarada incapaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples.

O problema se agravava ainda mais, quando se tratava das regiões Norte e Nordeste e das populações rurais, pois, para essa parcela do povo brasileiro, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os índices chegavam a ultrapassar os 60% das pessoas acima dos 15 anos. Toda essa desigualdade e o acesso tardio à escola, ou mesmo o não acesso, têm influências reais e diretas no quadro do analfabetismo e na formação leitora do Brasil atual.

Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que mostram os índices de analfabetismo, não analisam a questão leitora em relação à prática, pois consideram alfabetizadas aquelas que são capazes de ler e escrever um bilhete. Porém, o IBGE orienta que os recenseadores registrem as informações que são dadas pelos entrevistados, no caso, ser analfabeto no Brasil é uma questão de auto declaração, o que, em caso de omissão nas respostas, pode aumentar ainda mais essa realidade e o quadro de pessoas que, de fato, não conseguem ler.

Apresentar dificuldades com a leitura, não gostar de ler, não viver atos de leitura em família, nunca ter lido um livro, todas essas questões são decorrências desse percurso histórico que refletem, atualmente, nas nossas salas de aula. E os dados das avaliações externas têm comprovado essa situação, quando mostram os resultados dos nossos estudantes em atividades que envolvem a leitura e a compreensão textual. Na maioria das vezes, uma parcela considerável não consegue, sequer, compreender o assunto/tema de um texto.

Esta proposta de intervenção tem como foco a questão da leitura com uma atenção especial às questões ligadas à identidade de lugar dos sujeitos envolvidos.

Primeiro, por considerar a leitura uma habilidade importante para a vida e para grande parte das relações sociais. Segundo, por entender que o professor precisa tomar atitudes diante dos problemas detectados em suas salas de aula e compreender que, o que se aprende na escola não é e nem pode ser, somente, para a escola, mas para a vida em sociedade.

Para que a leitura se transforme em rotina e que o estudante se transforme num leitor, é preciso muito trabalho e muitas estratégias que promovam esse encontro e essa harmonia entre o aluno e o texto. Não é fácil para o professor lidar com situações, nas quais, o aluno resiste em participar das atividades preparadas para serem desenvolvidas. Mas também, não é fácil para o aluno, que não tem o hábito da leitura e ainda não compreende o valor dessa prática para a vida e para a formação, conseguir interagir e aceitar tarefas com produções que não lhes fazem sentido, nem dialogam com as suas vivências.

O surgimento desta ideia se deve às minhas experiências como professor de Língua Portuguesa dos anos finais, de uma turma oitavo ano, na época, do Ensino Fundamental II, de uma escola pública situada na zona rural do município de Sapeaçu - Bahia. Nesses anos de docência, tenho percebido que, parte dos alunos, a maioria absoluta, tem terminado ou chegado às séries finais sem as habilidades mínimas esperadas para essa etapa, nas questões relacionadas à leitura e à compreensão textual.

Esta constatação veio, inicialmente, da convivência em atividades de leitura, enquanto professor da turma participante. Mas também, em função dos resultados de uma atividade diagnóstica, proposta pela escola, relacionada aos procedimentos de leitura, que constatou o alto índice de dificuldade por parte dos educandos no processo de compreensão.

Aplicamos uma nova atividade, seguindo a matriz SAEB¹, especificamente, o tópico 1, relacionado ao procedimento de leitura, e os mesmos problemas foram confirmados, conforme dados apresentados na contextualização desta proposta, mais à frente.

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (BRASIL, 2018).

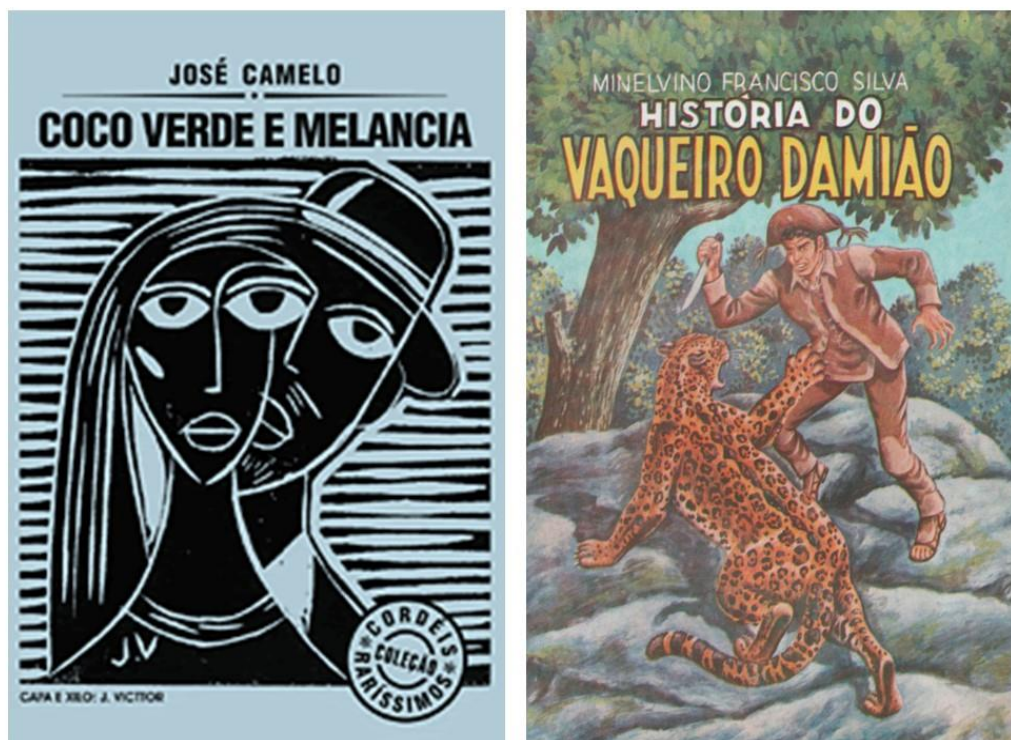
Diante desta situação, venho lutando, juntamente com outros colegas, inclusive, de outras áreas de conhecimento, para encontrarmos alternativas que possam diminuir este problema e contribuir com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos que convivem conosco e com os quais temos o compromisso de colaborar na construção do conhecimento e na formação cidadã.

Observado o problema das dificuldades com a leitura, bem como as questões de relação com a identidade, pensamos numa proposta de intervenção que pudesse contribuir no desenvolvimento da compreensão leitora e no fortalecimento da ideia de pertencimento do lugar e da cultura em que vivem. Assim, surgiu esta ideia de promover atividades de leitura, com foco nas representações da identidade do homem do campo, através da literatura de cordel.

A escolha do cordel parte, inicialmente, da minha identificação pessoal. Aluno da escola pública, nascido na zona rural, filho de pais não alfabetizados, tive minha vida de aluno marcada pela ideia de que aula de leitura era a parte chata da aula de português e que ler era decodificar palavras em voz alta para que a professora pudesse acompanhar o meu conhecimento leitor. Foram raras as vezes em que a leitura me foi apresentada como um momento de prazer, de descoberta, de fantasia, de musicalidade, sem que fosse necessário responder a questões sobre ações explícitas do texto, ou identificar estruturas gramaticais da língua.

Meu inesquecível contato com a leitura se deu, ainda quando criança, inacreditavelmente, fora da escola. Recordo-me quando, na casa da minha vó, tive contato com uma coleção de folhetos de Cordel, pertencentes à minha tia, trancados em seu guarda-roupa. De imediato, me encantei pelas capas e levei dois deles para que minha vizinha os lesse para mim. Naquela época, eu, que ainda não lia com tanta proficiência, lá pelos oito, nove anos de idade, durante algumas horas, viajava ouvindo a leitura dos textos: **Coco Verde e Melancia**, de José Camelo de Melo Resende, e **A história do Vaqueiro Damião**, de Minelvino Francisco da Silva.

Imagem 01 – Capas dos folhetos de cordel



Fonte: Memórias da Poesia Popular (2019) / Editora Luzeiro (2019).

O primeiro, *Coco Verde e Melancia*, trata de um amor proibido, iniciado na escola, ainda na infância. Ele, um garoto modesto; ela, uma menina rica. Para disfarçar o namoro, os adotaram as alcunhas com nomes de suas frutas preferida, impedindo a interferência de outros. O folheto é composto de mais de cento e cinquenta estrofes e, no próprio enredo, aparece a figura de um poeta popular que faz versos de improviso. A história se passa no estado do Rio Grande do Norte e traz muitas emoções que contagiam e estimulam a curiosidade durante a leitura.

O segundo folheto, de Minelvino Francisco da Silva, poeta baiano, narra a história do vaqueiro Damião. Um sujeito preguiçoso que recebe a missão de capturar uma onça que andava pegando os animais da fazenda. É um folheto extenso, com bastante humor e aventuras. Esse cordel ganhou uma versão especial com capa colorida, impresso em São Paulo, no final da década de 1970.

Aquelas produções eram, para mim, diferentes das que a escola havia me mostrado e obrigado a ler/ouvir. Aquilo, sim, dava prazer de se escutar e até fingir que estava lendo. Naquele momento, nasceu em mim o amor por aquele tipo de escrita. Não sabia nada de gênero, tipologia ou qualquer que fosse a questão teórica relacionada ao

texto, muito menos, que se chamava de literatura de cordel, mas sabia que era bonito, musical e muito bom de ler e ouvir.

Levei aqueles livros para a *Escola Gente Feliz*, nas aulas da professora Meire, e pedi que ela lesse para a turma, e ela leu o texto de Minelvino, e sem nenhuma surpresa para mim, a turma adorou. Sentados no chão de cimento vermelho, paramos e viajamos naqueles versos, inclusive Nal, o garoto mais inquieto da sala. Ao final da leitura, todos queriam levar o livro emprestado. Por dias que se seguiram, a turma pedia à professora que lesse novamente “o livrinho de Neto”, no caso, meu livrinho que não era meu.

Aos catorzes anos, já escrevia poemas de cordel, sextilhas narrativas que deixaram a professora de português da oitava série encantada com o gênero. Cursei o ensino médio técnico em magistério e, há dezenove anos, estou na sala de aula, como professor, sempre vendo no cordel a possibilidade de se desenvolver o letramento literário e despertar os mais variados sentimentos que a leitura pode proporcionar ao leitor.

Nesses anos de docência, já passei por várias escolas, em diferentes cidades: Laje, São Miguel das Matas, Santo Antônio de Jesus, Santa Terezinha, Muniz Ferreira, Itaparica e Sapeaçu, onde estou desde 2012. Nessas vivências docentes, sempre esbarro no problema da leitura. E nesta luta, tenho sempre contado com o cordel que vem propiciando diversos momentos de descontração, risos e encanto. Em muitas das ocasiões, foi no cordel que encontrei a forma mais original e prazerosa de se contar algo que já havia sido dito, que não era surpresa, mas que o cordel dizia de forma diferente.

Na graduação em Letras, na UNEB campus V, que muito me orgulha, no trabalho de conclusão de curso, dediquei meus estudos à literatura popular, pois precisava aprofundar meus conhecimentos nessa arte poética, que sempre vi como um manancial de possibilidades para o ensino e formação de leitores. Porém, numa perspectiva mais teórica, pois se tratou, apenas, de um trabalho de cunho bibliográfico.

Agora, de volta à UNEB, como aluno do Mestrado em Letras (PROFLETRAS), vejo a possibilidade tão sonhada de melhor explorar esse tipo de poema, sem que ele perca suas características estruturais e temáticas e, muito menos, a poesia e a arte explícitas nos versos de um cordel. Aqui, pude ampliar meus conhecimentos teóricos sobre o texto e suas especificidades, aliá-los ao tema observado na minha problemática, que é a questão da identidade rural e, promover momentos de leitura por prazer e entretenimento, criando possibilidades para outras leituras sem o peso da obrigação

didática que esses sujeitos veem na leitura escolar, além do desenvolvimento de competências básicas de compreensão leitora.

O cordel trata dos mais diversos temas, com diferentes estruturas poéticas, atendendo aos mais variados gostos e interesses e adequando-se às mais variadas situações. Esse gênero textual narra, descreve, expõe, forma, informa, diverte, emociona, critica sem perder o que, para mim, é o principal recurso, a musicalidade das rimas.

Deixo claro aqui, de início, que não acho que o cordel seja o único estilo de texto capaz de formar o leitor, muito menos que esse processo de formação se resuma a um único gênero textual. Mas que, em determinados momentos do processo de formação leitora, algumas estruturas textuais oferecem diferentes recursos capazes de encantar o leitor e fazê-lo apreciar a prática da leitura como um momento de diversão e lazer.

O objetivo geral desta proposta, pois, é favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos através do cordel, dando uma atenção especial às questões identitárias e a valorização dos saberes do campo na constituição da identidade do país. Para alcançar o objetivo geral, trago os seguintes objetivos específicos: estudar o poema de cordel como uma forma de literatura característica do meio rural; pesquisar as peculiaridades da cultura rural dos sujeitos envolvidos; ler poemas de cordéis com diferentes representações para a cultura e costumes do povo da zona rural e produzir Cordéis que representem a cultura local e os saberes do povo da região.

Ao analisar a vida de grande parte dos alunos egressos da nossa escola, percebo que, embora uma parte desse alunado permaneça em suas comunidades, a grande maioria migra para outras cidades, inclusive outros estados, na tentativa de encontrar oportunidades de trabalho. Porém, devido ao baixo nível de letramento e precariedade da formação, acabam retornando aos seus lugares de origem e enfileirando o número de desempregados, perdendo, assim, o desejo de prosseguir nos estudos.

Ler e interagir a partir das práticas de letramento são requisitos básicos e mínimos para prosseguir nos estudos e mesmo para boa parte das relações sociais e interação verbal. A dificuldade ou falta do hábito de leitura, ainda que pequeno, representa um obstáculo para o cidadão/sujeito no percurso da sua vida na sociedade. Formar o cidadão é um dos objetivos previstos por lei para a educação básica, só que, infelizmente, as competências oferecidas, em grande parte das escolas, têm sido

insuficientes para o exercício da cidadania e compreensão de si mesmo e do meio onde se vive.

Vivendo numa escola rural, cheia de problemas, aluno cercado por preconceitos de toda parte, é imprescindível que se faça algo que permita a esse sujeito ver o seu mundo com outros olhos e enxergue a si mesmo como um elemento transformador da sua própria realidade, já que, morar na zona rural, ser filhos de trabalhadores rurais, apresentar as mais diversas variações linguísticas e costumes diferentes da cidade não seria problema se a escola não ignorasse e reforçasse essa ideia impregnada na cabeça desses jovens. E o cordel pode apresentar, de forma poética, a linguagem, a simplicidade, a riqueza, a diversidade, o bom humor, a criatividade, a resistência, a importância e o valor que a roça tem para a vida e para o desenvolvimento do país.

Desse modo, esta proposta se justifica, inicialmente, pela necessidade do desenvolvimento da compreensão leitora no chão da escola pública da zona rural e o fortalecimento da ideia de pertencimento do aluno que protagoniza esse espaço de interação, sabores e saberes. Como professor e escritor desta modalidade de poema, vejo as possibilidades que tais leituras podem proporcionar, e o quanto podem contribuir para a formação leitora, além de abrir caminho para a leitura de tantos outros gêneros presentes no meio social.

Acredito que, enquanto cordelista e professor de língua portuguesa, posso desenvolver este trabalho e, juntamente com meu aluno, através da leitura dos cordéis, fazer crescer os sentimentos de pertencimento e reconhecimento do valor da cultura e da identidade do homem rural. E como preveem os descritores SAEB, para os procedimentos de leitura, favorecer o desenvolvimento de competências básicas para a compreensão textual.

Diante do exposto, parto da seguinte hipótese: a leitura, especialmente na fase inicial de desenvolvimento das competências leitoras, precisa encantar e seduzir o educando, de modo a ser uma atividade que desperte prazer e encanto. Partindo desse pressuposto, acredito que o texto de cordel pode propiciar todos esses requisitos e princípios acima listados, tornando mais fáceis a compreensão e o envolvimento da turma com os textos propostos. As rimas, a linguagem, o humor, a musicalidade e a simplicidade das ideias confluem para o desenvolvimento dessas competências a que a escola tanto almeja e o aluno tanto carece.

A metodologia do trabalho se enquadra nos moldes da pesquisa-ação. Trata-se de uma proposta de intervenção visando desenvolver a competência leitora e a valorização da identidade de alunos de uma escola da zona rural do município de Sapeaçu, Bahia. Após o trabalho diagnóstico e as observações constantes, foram detectados os problemas que justificaram a necessidade de aplicação desta proposta. De posse destas informações, foram realizadas as leituras que serviram de fundamentos teóricos e metodológicos para realização do trabalho. Com essas leituras e fundamentação, elaborou-se o projeto que, após aprovado pela orientação, pela banca examinadora de qualificação e pelo Conselho de Ética da UNEB, foi desenvolvido com a turma supracitada.

A proposta de intervenção aconteceu em formato de oficinas e trabalhou de forma dinâmica e contextualizada, utilizando os textos de cordel, as competências leitoras que os alunos precisam desenvolver. Todas as atividades trataram dos temas relacionados às questões identitárias, e seguiram os descritores SAEB (detalhados na contextualização da proposta), para os procedimentos de leitura. Após aplicação, foram analisados os resultados, as contribuições e os equívocos ocorridos no curso das atividades, cujos comentários constam na seção dedicada às descrições das etapas e análises dos dados obtidos.

Em relação às análises dos dados e à avaliação, foram comparadas as informações das atividades diagnósticas, anterior à proposta e os resultados das atividades desenvolvidas nas oficinas, observando o envolvimento, o desempenho, as mudanças de atitudes e as dificuldades que permaneceram após a aplicação. Foi levado em conta o tempo de cada aluno e o contexto sociocultural de cada sujeito.

A presente dissertação está estruturada em três seções e mais as reflexões iniciais e finais, respectivamente, primeira e quinta seções. A segunda seção está dividida em subseções que apresentam a fundamentação teórica utilizada no suporte às discussões aqui apresentadas sobre leitura; literatura e identidade. A terceira seção traz uma contextualização da proposta, a apresentação dos sujeitos, os problemas norteadores e os dados do diagnóstico inicial. A quarta seção traz a proposta de intervenção, a descrição das etapas e as análises dos resultados e, por fim, as considerações finais, com as observações e percepções acerca do trabalho e suas contribuições.

Saliento a consciência da necessidades de adaptações para melhor andamento, em experiências futuras, mas acredito que, juntas, universidade e escola, através deste

programa de pós-graduação, contribuíram na formação escolar dos alunos, sujeitos desta proposta, e abriram caminho para outras discussões e outros trabalhos com objetivos semelhantes que visem, de forma prática, atender aos desejos e carências de estudantes da escola pública brasileira.

2. ENTRE VERSOS, RIMAS E VIDAS: REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA DE CORDEL E IDENTIDADE

Nesta seção, buscamos discutir e expor alguns argumentos que reforcem e consolidem a ideia central da pesquisa. Aqui, trazemos referências que tornam mais clara a intenção do nosso trabalho e as bases teóricas que nos sustentam neste debate.

Inicialmente, discutimos um pouco as questões relacionadas à leitura. Dizemos, “um pouco”, por considerar a complexidade do tema e as múltiplas possibilidades de discussão. Tratamos de concepções do termo em si; do desenvolvimento da compreensão leitora e do trabalho com a leitura literária na escola.

Pretendemos, assim, compreender um pouco sobre o que é a leitura, e de que forma esse trabalho vem sendo desenvolvido em sala de aula. Perceber como se dá o processo de formação leitora e as diferentes estratégias para o desenvolvimento dessas competências nos educandos.

Tratamos, também, sobre a literatura. A importância do texto poético para a formação leitora, além, da importante relação entre literatura e ensino. Fazemos uma discussão, ainda que breve, sobre o cordel e as especificidades deste estilo popular, bem como, sobre a utilização do gênero poema – no nosso caso, poemas populares no estilo do cordel – como objetos de estudo e leitura em sala de aula.

Tecemos algumas considerações sobre identidade e sobre as influências do lugar onde vivemos na nossa constituição identitária, considerando os perfis de sujeitos e as concepções a respeito das diferenças que os compõem.

Buscamos a almejada contemplação dos objetivos, para que as discussões, aqui tratadas, deem conta de esclarecer e validar a nossa proposta e as nossas intenções com a realização deste trabalho.

2.1 LEITURA: O ATO DE VER O QUE OS OLHOS NÃO ENXERGAM

A leitura é uma forma de interação entre sujeitos por meio de um texto, seja verbal ou não verbal. Durante muito tempo, a concepção de leitura esteve restritamente ligada à noção de decodificação de signos linguísticos. De fato, para que o ato da leitura aconteça, é necessário que o sujeito leitor consiga realizar a decodificação, ou seja, a decifração dos códigos. Porém, a leitura não se resume à mera identificação do escrito, uma vez que, nem sempre o sujeito que reconhece as letras, por exemplo, e até

consegue formar palavras, é capaz de compreender a informação contida num determinado enunciado. Para Brandão e Micheletti (2002, p. 9), a leitura:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (BRANDÃO E MICHELETTI, 2002, p. 9).

Assim sendo, a leitura é uma prática social, uma manifestação da linguagem que possibilita a interação entre sujeitos, fazendo compreender, não somente o texto, mas o mundo que o contextualiza. Decodificar, apenas, não dá conta de promover essa relação entre leitor – autor – texto, não necessariamente nessa ordem, possibilitando o papel ativo de quem pratica o ato da leitura.

No processo de leitura, diferentemente do que se pensava em outros tempos, o leitor não pode ser um sujeito passivo diante do texto. Não pode se configurar, apenas, como um decifrador de palavras e informações. É indispensável que, por meio da leitura, consiga sentir-se parte do texto e, como tal, perceba que, através desse ato, pode mudar suas percepções de mundo e compreender o outro e a si mesmo. Conforme Bakhtin (2003):

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 329).

À medida em que um texto interessa a determinado leitor, é porque, de alguma forma, o discurso contido ali dialoga com as suas experiências e o faz reagir e refletir diante do dito e relacionar com o seu contexto, promovendo, conforme Bakhtin (2003, p. 329), o “encontro de duas consciências”.

Toda leitura demanda de uma necessidade de informação e comunicação, ou seja, o processo de leitura pressupõe que o leitor traga consigo os objetivos de leitura e, por meio do texto, consiga dialogar com o mundo, confrontar ideias, concordar ou discordar e, através da experiência que possui, construir as necessárias relações para a construção do sentido para o que foi lido. Para Kleiman (2002, p.13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.13).

Porém, a leitura não é uma atividade simples; pelo contrário, é um processo complexo que só se efetiva quando diversos conhecimentos são ativados e, de forma colaborativa, confluem para a compreensão do texto, de modo que, o foco da leitura não seja apenas a produção escrita, mas todos os elementos e saberes que constituem o processo como um todo.

A esse respeito, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) consideram que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1997, p. 69).

Nessa perspectiva, vale salientar que ler demanda uma série de conhecimentos por parte do leitor. Como dito, não basta um conhecimento de formas e estruturas linguísticas. É preciso conhecer os motivos pelos quais se está lendo determinado texto, quem é o seu autor, o assunto e, acima de tudo, o conhecimento de mundo e a experiência com outras leituras.

Mas a leitura nem sempre é presente e comum na vida das pessoas. Para o público participante desta pesquisa, por exemplo, a leitura não é uma atividade cotidiana, assim como, para grande parcela da população brasileira, embora menor que nas últimas décadas, mas ainda bastante significativa e preocupante para a escola e para o futuro desses cidadãos.

Desse modo, tomando por base as palavras de Silva e Andrade Neta (2005), ler é uma das mais importantes habilidades porque, além de permitir a aquisição de conhecimentos, possibilita compreender o presente, o passado e as diferentes culturas transformando aquele que lê em socialmente engajado. A leitura, enquanto atividade da

linguagem, é uma prática social de alcance político, constituindo-se de sujeitos capazes de interação com o mundo e, neste, atuar como cidadãos.

Por outro lado, temos esbarrado num problema que tem afligido grande parcela dos educadores brasileiros. Conforme os PCN (BRASIL, 1997), devido à ideia equivocada sobre o ato de ler, a escola vem produzindo grandes quantidades de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com dificuldade para compreendê-los. Para que, de fato, esses alunos se tornem leitores proficientes, é necessário o desenvolvimento de estratégias e métodos de trabalho com o texto, que possibilitem essa compreensão global e a ativação dessas habilidades e competências necessárias ao leitor autônomo.

Kleiman (1997) afirma que não existe um processo de compreensão de um texto escrito, mas vários processos de leitura, dependendo dos objetivos do leitor, que, por sua vez, estão determinados pelos tipos e formas de textos. Duas atividades podem ser relevantes para a compreensão do texto escrito: o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses. Estas atividades requerem a reflexão e o controle consciente sobre o conhecimento e sobre fazer, transformando-se em atividades individuais.

Dessa forma, a autora ressalta que é necessário que a escola ofereça aos estudantes a oportunidade de aprender a ler utilizando estratégias práticas ou leituras com procedimentos que se adaptem aos diferentes gêneros textuais, fazendo inferências a partir do texto lido, tendo em conta seus conhecimentos prévios.

Assim, uma prática constante da leitura requer trabalhar com diversos objetivos, modalidades e textos. Estas práticas na escola admitem muitas interpretações, sobretudo dos textos literários. O professor precisa compreender que a interpretação de seus estudantes, ainda que, às vezes, não seja compatível com o texto lido, tem sua importância e parte da experiência do leitor e isso precisa ser valorizado. Além disso, são necessárias as propostas didáticas orientadas no sentido de educar os leitores, tais como: leituras diárias, projetos de colaboração, atividades sequenciadas, atividades permanentes de leitura e a leitura por parte do professor, ideias defendidas pelos PCN. Outra consideração importante é que o professor deve levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, como também verificar suposições em relação à escrita do texto e suas opiniões. Já, segundo os PCN (BRASIL, 1997), ler se trata de uma atividade que exige compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos quando o indivíduo está em contato com o texto.

2.2 ESCOLA, LEITURA E LEITORES

Embora saibamos que a leitura pode ser realizada em qualquer espaço, e em qualquer ocasião da vida, essa tarefa é, na maioria das vezes, delegada à escola. Claro que, como espaço formal de aprendizagem e ensino, formar leitores é mais que uma possibilidade, é uma necessidade. Mas formar leitores é extremamente diferente de se ensinar a ler ou a decodificar palavras, é preciso fazer compreender a necessidade da leitura para a vida e para as relações com o mundo.

Magnani (1994, p. 13-14) considera que ensinar a leitura é, portanto, dar funcionalidade a uma postura ativa de produção inteligente de significação, “e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola”, ou seja, é um processo complexo, longo e que precisa contar com setores externos à sala de aula.

A formação leitora é um anseio de toda escola e de todo o professor, em especial, de Língua Portuguesa. Porém, não tem sido fácil. Ao longo desta pesquisa, conforme veremos na seção 3, foi possível perceber que a maioria dos sujeitos participantes, embora alfabetizados, não exercem papel de leitores, considerando que não têm o hábito da leitura e demonstram dificuldades em construir sentido para o que leem.

É preciso todo um contexto. A escola pode, sim, formar leitores, aliás, é na escola que a maioria dos sujeitos se inserem no mundo do letramento, mas não dá para dizer que todos os alunos letrados/alfabetizados serão leitores. Porque isso depende, também, de outros setores da esfera social desse sujeito. Vejamos o que dizem Santos, Marques Neto e Rösing (2009, p. 13):

É imprescindível conviver com uma ou mais pessoas que se envolvam eventual ou permanentemente com esses materiais, significando-os. No ambiente familiar, no espaço da escola, quem já assumiu comportamento perene de leitura deixa transparecer estar absorto, sensibilizado pelo conteúdo de suas leituras, pela originalidade da linguagem que os veicula e pelos recursos empregados na publicação (SANTOS; MARQUES NETO E RÖSING, 2009, p. 13).

Como vimos, a leitura precisa ser vivida, não apenas na escola. Aliás, o fato de a leitura se restringir às tarefas escolares, ou seja, feitas por obrigação, na maioria das vezes, traz um dano irreversível para o aluno, hoje, não leitor. Isto porque, quando somos, de certa forma, forçados a fazer algo, este “algo” pode se tornar um fardo para nós. Assim é a leitura, se ela não é algo divertido, que entretém, que desperta o riso,

que promove o lazer, que suscita a curiosidade, ela pode acabar se tornando algo enfadonho, como tem sido para a maioria dos nossos alunos, tornando-os resistentes às práticas leitoras, inclusive nos momentos em que as leituras precisam ser feitas por obrigação ou por imposição, já que, na vida escolar, precisamos entender essas necessidades.

Antecipando dados dos diagnósticos nesta pesquisa, veremos que 92% dos alunos disseram que nunca veem seus pais praticando leitura em suas casas. Uma considerável parte desses pais não sabem ler, ou leem com dificuldade, por terem frequentado a escola por pouco tempo. Mesmo que saibamos que esse desfavor causado pela falta de oportunidade de estudar não seja algo de responsabilidade desses alunos, nem mesmo dos seus pais, sabemos, também, que essa “não cultura” da leitura em casa pode ser um dos fatores negativos para a não formação leitora desses sujeitos. Não é determinante nem uma regra geral, mas pode ter grande interferência no processo de desenvolvimento do hábito leitor.

Embora estejamos na era da cultura letrada, em que a informação escrita está presente na vida das pessoas diariamente, Santos, Marques Neto e Rösing (2009, p. 27) nos sinalizam que: “apenas circular em meio a materiais diversificados de leitura não desenvolve o gosto pelo ato de ler”. É preciso vivenciar, desde criança, o ato da leitura como sendo uma atividade comum, interessante e necessária.

De acordo com Garcia (2007), para a formação do leitor é preciso que haja a presença de um mediador que pode muito bem ser o professor, mas também, ser um familiar ou outra pessoa qualquer que possua alguns dos predicativos a seguir:

- Ser, antes de qualquer coisa, um leitor;
- Ter o mínimo de curiosidade - que provoque a busca por novidades;
- Ter um certo grau de criticidade – fortalecendo a consciência de sua participação na vida de seus leitores;
- Ser democrático – não devendo se considerar superior aos outros, mas estar aberto para atender às necessidades de seus leitores; e
- Ser um bom ouvinte. (GARCIA, 2007, p. 95).

Ainda sobre o papel do mediador/professor, Petit (2008, p. 175) nos diz que “[...]o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler [...] aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. [...] Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas [...]”. Seja na escola ou fora dela, a

mediação tem um papel determinante na formação leitora e na relação do leitor com o texto.

Formar um leitor vai além de ensinar a ler. Dizer que a leitura é importante; que por meio de um texto conhecemos o mundo; que a pessoa que lê é capaz de compreender a realidade à sua volta; que quem lê amplia o vocabulário, enfim, essa série de frases que lemos e ouvimos, são importantes, mas, isoladas da prática, não dão conta de mudar a consciência de ninguém.

Para formar leitores, é imprescindível que sejamos leitores, que consigamos mostrar aos nossos alunos a nossa paixão pela leitura. É preciso que, em sala de aula, vivamos o leitor que precisamos ser e que desejamos formar. Não mudaremos a forma como o aluno enxerga o texto se não apresentarmos a forma que o texto é visto por nós quando somos leitores proficientes. Para Freire (1994, p. 8): “você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico”. Isto é, o exemplo é uma excelente metodologia no processo de formação leitora.

Utilizar sempre os mesmos textos, aqueles que são de fácil acesso e que, na maioria das vezes, estão nos livros didáticos, não vai atrair a atenção dos alunos. Vale a pena usar da curiosidade e buscar produções novas, textos modernos, (sem desprezar os antigos) promover intertextualidades, exercitar a imaginação e fazê-los relacionar com seus contextos.

A escolha dos textos a serem lidos é uma das mais importantes etapas do processo de formação leitora. É um momento de reflexão e de planejamento que vai incidir, diretamente, nos resultados e no andamento das atividades. Segundo Bajour (2012, p. 27):

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.(BAJOUR, 2012, p. 27)

Como vemos, é um momento de refletirmos sobre as possibilidades oferecidas pelo texto e de pensarmos como deve ocorrer a mediação sem que a intervenção limite a construção do sentido.

É relevante que o mediador seja crítico e que tenha consciência do seu papel e as consequências dos seus fracassos. Isto é, que o mediador não perca de vista a sua influência na formação leitora, bem como, o quanto ações contrárias podem implicar, negativamente, na relação com o leitor em formação. Para além disso, o processo de mediação é um momento de aprendizado e revisão das leituras do mediador. Conforme Bajour (2012, p. 28), “nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta”.

É preciso entender que a leitura não combina com autoritarismo, nem com ditadura. O mediador do processo de formação leitora deve ser democrático, conduzir o processo sem se colocar acima daqueles que o seguem. Colocar-se de forma igual para com os seus pares é base para a confiança e modelo a ser seguido.

Por fim, saber ouvir. Quem apenas fala e não escuta o outro perde a oportunidade de conhecer as aspirações e preferências daqueles que se deseja alcançar com as suas ideias. O diálogo fortalece os laços e aumenta a confiança, e isso é indispensável em qualquer que seja a relação humana.

Na escola, o professor é o mediador dessa tarefa de formar leitor. Não é o único, mas precisa desempenhar com competência, de modo a suprir as necessidades de seus aprendizes. Não é novidade que parte dos alunos deixe explícita a aversão pela leitura e demonstre pouco interesse em tarefas com o texto. Mas, Solé (1998, p. 43) nos diz:

[...] não se deve esquecer que interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (SOLÉ, 1998, p. 43).

Todo professor já foi aluno e, certamente, carrega consigo memórias de seus professores. Enquanto escrevia, me vieram à mente atividades de leitura do 4^a ano do Ensino Fundamental. Vale registrar os momentos em que a professora Norma nos colocava sentados no pátio da pequena *Escola Lídia de Almeida Assis*, zona rural de Laje, para ler algumas histórias de assombração ou mesmo contos tradicionais da

cultura popular. Eram bons momentos, todos prestavam atenção e viajavam na imaginação.

Mas, infelizmente, tenho experiências terríveis, com textos nada atraentes para nossas idades, que não merecem registro aqui. Como por exemplo, aquelas leituras em voz alta para o professor avaliar, o que, na maioria das vezes, servia apenas de espetáculos para a promoção do *Bullying* e das chacotas com os que não tinham as habilidades de decodificação desejadas pelo professor. Momentos assim não são interessantes para quem deseja aproximar o aluno do texto.

É fato que, para que o aluno possa se transformar num leitor, tendo como referência as aulas, especialmente as de Língua Portuguesa, “o “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”, como bem observa Lajolo (1997, p. 13).

Formar leitores não é uma tarefa fácil, assim como não é impossível. Para que o aluno tenha sucesso dando utilidade à leitura, é fundamental uma revisão do papel do mediador/professor nas condições de ensino de leitura ofertado pela escola. As práticas de leitura dependerão muito mais da consciência do aluno em relação à importância do ato de ler e do papel do mediador do que, propriamente, da capacidade de decodificação oferecida, na maioria das vezes, pela escola.

2.3 ENCONTRANDO O CAMINHO: A DESCOBERTA DO MUNDO ALÉM DO TEXTO

Qualquer que seja o trabalho que desejamos realizar, para que ocorra como esperamos, é preciso planejamento. Planejar, por sua vez, requer uma série de procedimentos para o alcance do resultado. Entre esses procedimentos, está um que é importante para o realizar dessas ações: estratégia. Estratégias seriam nada mais que os meios ou as formas de se executar uma tarefa.

Seguindo a etimologia da palavra, o dicionário Michaelis (2019) mostra que, inicialmente, o termo estratégia estava ligado às ações militares, referia-se às formas mais adequadas de se portar diante de situações, nas quais se buscam algum tipo de resultado ou solução, por meio do pensamento, da observação e do raciocínio.

Trazendo o conceito de estratégia para a atividade de leitura, Chacorowsk (2013, p. 6), nos diz que “estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo; no ensino, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis, ou habilidades específicas: “Assim sendo, as estratégias são os “caminhos” que o leitor busca para alcançar o objetivo que espera em determinado ato de leitura, isto é, não é algo estático, pronto ou único, válido para todos. Para Solé (1998, p. 70):

O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos do tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Todo processo de leitura parte de um objetivo, ou pelo menos, precisa partir. Seguindo esse raciocínio, o leitor, diante do texto, precisa ser capaz de determinar esse objetivo e, a partir daí, analisar seu objeto de leitura e buscar as formas possíveis para atingir a compreensão. Nesse caso, é papel da escola ensinar ao aluno as estratégias de leitura, como conteúdo de ensino que servirão para a vida. Solé (1998, p. 70) diz: “Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar as estratégias para compreensão do texto”.

Pensando na leitura como sendo um processo, e não como uma ação isolada, Solé (1998, p. 91) estabelece uma divisão em momentos, a saber: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

O primeiro momento, ou seja, o que antecede a leitura é o que podemos compreender como um momento de estabelecimento de objetivos e seleção do que se deseja ler. Os objetivos podem ser diversos e, a depender de cada um deles, o procedimento e as estratégias podem também mudar. Solé (1998, p. 93) apresenta alguns desses objetivos:

- Ler para obter informações precisas;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para obter informação de caráter geral;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um escrito próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;

- Ler para praticar leitura em voz alta; e
- Ler para verificar se compreendeu. (SOLE, 1998, p. 93).

A autora pontua que esses objetivos não são únicos, nem seguem uma hierarquia, pois num processo de ensino, precisam ser apresentados, considerados e discutidos com o aluno, já que norteiam as estratégias que serão adotadas. Vale lembrar que são apenas alguns exemplos; os motivos de leitura podem aumentar, conforme as necessidades de cada leitor.

Ainda, nesse momento de pré-leitura, é importante que ocorra a ativação de conhecimentos prévios. É a hora de se pensar no que sabe sobre o texto a ser lido, que informações relevantes se tem sobre a publicação, o autor, o enredo, enfim, que hipóteses podem ser levantadas a respeito do que se vai ler. Esse é o momento, também, de motivação para a leitura. São essas informações preliminares que impulsionam e instigam o leitor a começar e a continuar a exploração do universo textual. E aí, o professor, segundo Neves (1998, p.14), precisa ser “aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados”.

Já, durante a leitura, esperam-se outras atitudes do leitor para que consiga compreender o que está lendo. É necessário que haja a relação do leitor com o texto, a partir das suas inquietações e experiências. Conforme Goodman:

o significado não é uma característica dos textos. Em vez disso, os textos são construídos pelos autores para serem compreendidos pelos leitores. O significado está no autor e no leitor. O texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo. A compreensão depende de quão bem o autor constrói o texto e de quão bem o leitor o reconstrói e constrói o significado. (GOODMAN, 1991, p. 12).

Os textos em si, especialmente, os literários, não trazem um significado pronto e acabado. É justamente a estratégia adotada pelo leitor que vai permitir essa construção de sentido. No decorrer da ação, o leitor realiza simultaneamente o processo de avaliação, no qual, verifica o que está sendo compreendido e o que não consegue entender. É o que nos mostra Solé (1998, p. 116): “esta é uma atividade metacognitiva, de avaliar a própria compreensão, e só quando é assumida pelo leitor, a leitura torna-se produtiva e eficaz”.

A autora apresenta ainda algumas estratégias importantes durante o ato de leitura, como, por exemplo:

- Formular previsões sobre o texto que está sendo lido;
- Formular perguntas sobre o que foi lido;
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; e
- Resumir as ideias do texto. (SOLÉ, 1998, p. 116).

Não detalharemos as estratégias acima, primeiramente, por se apresentarem de forma bastante clara e direta e por concordar com as ideias da autora, que considera os tópicos supracitados como sendo um conjunto de estratégias que podem ser inclusas numa leitura ampla de todas as estratégias já citadas, até, no momento da pré-leitura. De forma resumida, “trata-se de que o leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê” (SOLÉ, 1998, p. 118).

No terceiro e último momento do ato de leitura, da pós-leitura, é preciso que sejam adotadas algumas ações para que o que foi lido seja, efetivamente, compreendido. Isso decorre em função da necessidade de compreendermos que a leitura não se encerra após chegarmos à última palavra do texto. Depois do término, é hora de “amarrar” e verificar as informações retiradas da leitura.

Solé (1998, p.138) apresenta o primeiro aspecto relevante após o ato de leitura e durante as aulas em que são ensinadas as habilidades leitoras, que é: “a necessidade de ensinar a identificar a ideia principal do texto, em função dos objetivos perseguidos”.

Nessa perspectiva, ensinar a encontrar a ideia principal precisa ser um conteúdo de ensino; ainda, segundo ela, “encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma” (SOLÉ 1998, p.138). Vale lembrar que este é também um dos indicadores de leitura para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB), utilizado nesta proposta de leitura.

Uma outra estratégia importante, depois da leitura, é a elaboração de resumos. Essa atividade exige do aluno a capacidade de síntese, a possibilidade de retornar ao texto e levantar informações relevantes e imprescindíveis à compreensão, como elaboração da ideia principal e a revisão de fatores secundários, mas que são importantes para a composição do sentido global. Sem contar que é uma forma também de registrar as informações, outrora, apenas na memória.

Para além do resumo, sugere-se, também, como estratégia, a elaboração de perguntas sobre o texto. Esses questionamentos são úteis para uma possível avaliação do processo de leitura. Vale dizer que esta estratégia não é restrita às tarefas de leituras escolares. Em qualquer circunstância, pode ser muito válida, desde que o leitor saiba elaborar as questões importantes para o processo.

Deste modo, podemos compreender que, no processo de leitura, e no ensino de leitura, é importante que se inclua o ensino das estratégias. Cabe lembrar que estas estratégias não representam formas estáticas, por isso, é preciso possibilitar ao leitor em formação a conscientização de que é ele que vai selecionar e utilizar esses procedimentos dependendo dos seus objetivos e das suas vivências com a leitura.

Criada essa consciência, será mais simples para o leitor a escolha dos caminhos que o conduzirão para a finalidade com que deseja explorar um texto. Um leitor ativo e independente será capaz de, diante de qualquer objeto de leitura, saber realizar os processos estratégicos para proceder com os seus objetivos em sua prática leitora.

2.4 O SABER LER: HABILIDADES DE LEITURA NO SAEB

Ao longo de alguns anos, o Brasil vem promovendo políticas públicas voltadas à educação, como é o caso das avaliações do SAEB, as quais mostram em seus resultados que muitos dos alunos do ensino fundamental estão abaixo do nível considerado ideal em relação à compreensão leitora.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa, que constitui as avaliações do SAEB, privilegia as habilidades de leitura, que são consideradas necessárias ao sujeito. A matriz é composta por procedimentos de leitura, implicações do suporte do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerências e coesão no processamento do texto, relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

De acordo com Bridon e Neitzel (2014), muitos alunos possuem habilidades, como encontrar informações explícitas, implícitas, podem fazer conexões dos textos com o seu conhecimento de mundo, conseguem reconhecer a finalidade de um texto e o seu tema, estabelecem relações entre os elementos do texto, mas apresentam essas habilidades apenas se os textos utilizados forem simples.

Pensando nessas habilidades, as avaliações do SAEB apresentam dez níveis de leitura que vão de 0-9. A média considerada adequada para o 9º ano é acima de 275 pontos, nível 7, no entanto, 73,04% dos alunos encontram-se abaixo desse nível (BRASIL, 2012). É importante salientar que essa média acarreta também uma defasagem para o Ensino Médio, uma vez que esses alunos já chegam sem determinadas competências leitoras, o que prejudica seu desenvolvimento nas séries finais da educação básica. Ainda, de acordo com Bridon e Neitzel (2014, p. 452):

Os alunos do 9º ano encontram-se nas portas do Ensino Médio, e, ainda, faltam, a muitos deles, desenvolver competências em leitura importantes para seguir a caminhada, a saber: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; inferir informações; distinguir fato de opinião; diferenciar partes principais de secundárias; localizar a informação principal do texto; identificar efeito de sentido; identificar tese e argumentos presentes em um texto; reconhecer posições distintas em relação a um tema; comparar textos que tratem do mesmo tema. (BRIDON E NEITZEL, 2014, p. 452):

Esse percentual configura uma real necessidade de a escola fazer um trabalho mais efetivo com a leitura, ampliando o modo de ler de seus estudantes. As matrizes auxiliam para que haja uma progressão e complexidade nas habilidades, possibilitando que os alunos atinjam níveis cada vez mais elevados de compreensão leitora. A qualidade da educação básica depende de a escola possibilitar aos alunos o contato com os mais variados textos, de forma interdisciplinar, sistematizada e não apenas informal. Nesse caso, é importante que a escola, como um todo, promova atividades que levem o alunado a desenvolver as mais variadas competências de leitura.

2.5 O ENSINO EM VERSO E PROSA: A LITERATURA NA FORMAÇÃO LEITORA.

Há, aproximadamente, cinco séculos antes de Cristo, pensar na escola e na educação, seria impossível sem pensar em literatura. Afinal, desde a formalização e a criação dos espaços de ensino e aprendizagem, a literatura está presente e com um papel de grande valia, porque para os gregos, a literatura: “constituía a principal e mais nobre manifestação da linguagem” (ZILBERMAN 2009, p. 7).

Ainda, de acordo com Zilberman (2009, p. 9), os gregos compreendiam que a poesia [...] “podia ser conhecida, aprendida e reproduzida, consistindo no cânone

aquelas que mais afinidade apresentassem com os objetivos do ensino”. Então, a literatura não só estava presente nas salas de aula, como os objetivos de ensino eram parâmetros para a constituição do cânone literário.

Por mais incrível que possa parecer, a finalidade do ensino de Literatura não era formar leitores; conforme Zilberman (2009, p. 11) a utilização dos textos literários se dava em função de serem “o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e por saber utilizar e transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos”. Porém, além de cumprir com o papel esperado, a escola acabava por formar leitores proficientes e apreciadores da arte literária, diz a autora.

Seguindo essa linha, Cândido (2004) nos apresenta uma percepção convergente em relação ao papel da literatura. Segundo o autor, a leitura do texto literário tem uma relevante importância na vida das pessoas que leem. Não se constitui apenas uma leitura por diversão, mas como um processo de formação social e pessoal do sujeito. Para ele, é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

No entanto, depois de muitas modificações no ensino, a literatura acabou tendo seu espaço reduzido nas aulas de língua e, em muitas situações, o texto era/é utilizado, somente, como um suporte para análise linguística ou estudo de estruturas morfosintáticas.

Dessa forma, a literatura, que abrange as mais diversas discussões, representa, ou pelo menos precisa representar, na escola, a possibilidade de compreensão de mundo e as críticas à realidade social, bem como as memórias e a diversidade cultural que confluem para a construção da identidade de um povo. Conforme já mencionado, infelizmente, a leitura do texto literário não tem acontecido da forma que precisa acontecer e, muito menos, tem contemplado às distintas possibilidades de leitura que esses textos literários podem oferecer.

No texto “O direito à literatura”, Cândido (2004) faz a seguinte afirmação:

[...] chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma

sociedade [...] vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há homem e não há povo que possa viver sem ela, isto é, sem possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Ele faz, assim, compreender que a literatura e a sociedade são indissociáveis. Se a literatura está presente na vida humana, nos seus mais variados tipos de manifestações, seja oral, ou seja escrito, é necessário que esta faça parte do processo formal de educação que acontece na escola, ainda mais, se considerarmos que o leitor literário tem, além da oportunidade, condições de fazer as associações pessoais, sociais e culturais por meio das relações estabelecidas com o texto e a sua experiência.

Compreendida essa presença necessária na vida humana, cabe uma breve discussão sobre o papel da literatura na vida das pessoas. Mas para consolidar essa ideia, com um argumento mais teórico, Compagnon (2003, p. 34), retomando os pensamentos de Aristóteles e de Horácio, traz a literatura como um “conhecimento especial, diferente do conhecimento científico e filosófico”, ainda segundo ele:

Segundo Aristóteles, Horácio e toda a tradição clássica, tal conhecimento tem por objeto o que é geral, provável, ou verossímil, a *doxa*, sentenças máximas que permitem compreender e regular o comportamento humano e a vida social [...] segundo esse modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez, não apenas por ela, mas principalmente por ela). (COMPAGNON, 2010, p. 36-37).

Partindo desta visão que podemos chamar de humanista, dá para perceber o modo como a literatura pode interferir na formação pessoal e sociocultural de cada sujeito. Esse papel humanizador permite ao homem a possibilidade de uma compreensão de si mesmo e do outro com quem convive e se relaciona; suscita no leitor a sensibilidade de compreender o seu lugar e entender as diferenças e a diversidade cultural, social e humana, nos mais diversos contextos. Alcançada essa compreensão, é possível a mudança de atitude e de práticas em meio à própria realidade social, regulando, assim, seu papel enquanto sujeito e enquanto cidadão.

A literatura ajuda a promover a descoberta do ser. Através da leitura literária, conseguimos penetrar no nosso interior e descobrir a nós mesmos. Lendo, podemos exercitar nosso pensamento na construção do sentido, ativando nossas experiências, memórias e sentimentos. Conforme Petit (2008, p. 40): a literatura “fornece um suporte

notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido e incita trocas inéditas”.

O texto literário oferece ao leitor o contato com a realidade. “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2006, p. 28).

A literatura é uma forma engajada de compreensão de mundo. Embora não tenha a obrigação de retratar os fatos tal como podem ser/ocorrer, as representações poéticas nos permitem fazer as devidas relações, dependendo da nossa sensibilidade e das nossas percepções do mundo à nossa volta.

Pode a literatura reconstruir realidades sociais, relacionando o leitor a sujeitos de outros tempos e contextos. Essa capacidade, que não é exclusiva do texto literário, de apresentar outros tempos e promover o confronto de culturas, ideias e identidades, é fundamental para o ensino, já que, a forma poética de se contar ou narrar algo pode tornar o fato mais emocionante e atrair a atenção do leitor, o que, às vezes, falta nos textos não literários.

Reforçando a função literária, Leite (1988, p. 12) considera que:

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação. (LEITE, 1988, p. 12).

A literatura tem como elemento principal, a palavra. Não bastassem todas as funções lúdicas e estéticas, ela é parte, hoje, indissociável, da espécie humana, pois literatura é comunicação, uma forma especial de dizer e ouvir; de entender e ser entendido; de convencer e ser convencido, através do despertar da sensibilidade que transforma a percepção humana.

Na sala de aula, a presença do texto literário é de importância fundamental, seja para promover momentos de lazer e descontração, seja para conhecer e valorizar potenciais artísticos, ou para despertar consciências e senso crítico diante do contexto social do aluno. Para Rocco (1992):

[...] o ensino da literatura deve ser conduzido de tal forma que se perceba do que nossos alunos são capazes em termos sociais, afetivos e mentais e a partir disso possamos definir as escolhas e o nível de aprendizagem que queremos. (ROCCO, 1992, p. 42).

Como vimos na afirmação de Rocco (1992), é importante, também, que o professor saiba reconhecer as demandas dos seus alunos e reconhecer o grau de maturidade para que ocorram as devidas reflexões e relações sociais, afetivas e mentais do leitor para com o texto.

Afinal, ler um texto literário, embora para alguns apresente uma ficção apenas, é uma profunda tarefa de diálogo com o mundo e a sociedade, seja para concordar, para discordar, seja para interferir, ou mesmo para compreender e saber conviver com as múltiplas formas e maneiras de vida de diferentes grupos sociais.

Na escola, o trabalho com literatura precisa considerar o público, o tema, a extensão, o autor, a época, o gênero, especialmente nos leitores em formação. Isso porque, a depender do trato dado ao texto, bem como, a forma como o trabalho de leitura é conduzido, pode produzir um efeito contrário e afastar, de uma vez por todas, a literatura do potencial leitor.

É papel da escola e do professor de literatura, portanto, mostrarem ao aluno a importância da leitura e o sentido do ato de ler para a vida das pessoas e da sociedade em geral. A escola deve oferecer todas as condições e recursos para que o aluno tenha o “direito à literatura”.

No que tange ao professor, ele precisa ser um leitor ativo, um amante da arte literária. O tom de voz, o brilho do olhar, as estratégias de leitura, o conhecimento da obra e do autor, as relações com o real e com outras leituras e a seleção de textos para cada público e cada momento são fundamentais para o sucesso na realização do trabalho e na formação de um sujeito leitor.

2.6 CORDEL: A VIDA CANTADA EM VERSOS

O poeta cearense Patativa do Assaré, em um dos seus poemas mais conhecidos, “*Cante lá que eu canto cá*”, nos versos primeiros, reclama o direito e a propriedade que tem o poeta do sertão para falar das coisas do sertão, vejamos:

Poeta cantor de rua
Que na cidade nasceu
Cante a cidade que é sua
Que eu canto o sertão que é meu.

Se aí você teve estudo

Aqui Deus me deu de tudo
Sem de livro precisar
Por favor não mexa aqui
Que eu também não mexo aí
Cante lá, que eu canto cá [...]" (ASSARÉ, 2003, p. 25).

A leitura pode nos permitir o entendimento de um descontentamento do poeta com os poetas da cidade. Inicialmente, pode parecer sim, mas, consultando a biografia e o trabalho do poeta, compreendemos que não seria, necessariamente isso, mas uma crítica às produções feitas, de maneira preconceituosa e estereotipada, sobre a vida do homem do campo.

O campo, a cultura popular, o bucólico, sempre foram assuntos de criações literárias de grandes autores. No Brasil, não é diferente, a vida do sertanejo, a cultura e os costumes do sertão despertaram o interesse em várias produções artísticas, como: o cinema, a teledramaturgia, a dramaturgia, a pintura, a música e a própria literatura.

Porém, ao longo de muito tempo, a arte literária reconhecida e valorizada era aquela chamada de canônica ou de erudita. O popular, no caso do Cordel, por exemplo, sempre foi visto como algo de menor valor e sem a merecida apreciação e leituras que esse tipo de produção merece. Na escola, o folheto estava pouco presente. Mesmo nas áreas rurais, onde as famílias já apreciavam e conviviam com essa arte, o poema de autoria popular não integrava a lista dos textos lidos e produzidos em sala de aula.

Partindo dessas reflexões, podemos entender que o Cordel é a materialização da memória, da cultura, da identidade e da sensibilidade de um povo. Num país em que o acesso à escola, por muito tempo, foi restrito a poucos e que essa falta de escolarização foi motivo de exclusão, o cordel é/foi a garantia do direito de muitos à literatura, tanto a liberdade de representar e cantar/contar a vida com os olhos e com a alma do poeta e quanto a possibilidade de imergir no mundo do humor, da musicalidade, da criatividade e da imaginação que o texto pode oferecer.

Mas o que é o Cordel? De onde veio? Muita gente ainda pensa que se trata de um estilo genuinamente do Nordeste brasileiro. Não é. Embora, seja hoje um dos maiores celeiros da produção e o berço de grandes cordelistas, essa forma de escrita veio da Europa e chegou ao solo brasileiro, ainda no período colonial, como nos mostra Manuel Diegues Junior (1973):

Literatura de cordel vem de Portugal e se refere a folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante, que ficavam em exposição para vendas; há

quem relacione este tipo de poesia ao romanceiro, uma vez que se trata de uma narrativa descritiva a surgir como romance em poesia. Essa arte de origem peninsular também foi divulgada nos países de colonização espanhola das Américas, daí irradiar-se pelos demais países latino-americanos. (DIEGUES JÚNIOR, 1973, p. 5).

O nome cordel se deve à forma de exposição dos folhetos. Os cordelistas produziam seus livretos ou folhetos e penduravam-nos, presos ao meio, em cordão, como numa espécie de varal, como forma de exposição para comercialização e apreciação do interessado.

O cordel é uma manifestação literária popular que exerceu e exerce diversas funções, tanto na Europa, quanto aqui no Brasil, pois, através dos impressos populares, circulavam os mais diversos assuntos, desde os mais simples e corriqueiros ocorridos, aos grandes acontecimentos da humanidade. Dessa maneira, além de uma forma de descontração, o cordel funciona como uma ferramenta de informação e, às vezes, até de formação, como, atualmente, quando utilizado como ferramenta didática em sala de aula.

Essa literatura é, na maioria das vezes, o retrato da alma do poeta popular, pois nela estão explícitos seus desejos e inquietações. O cordelista utiliza a sua obra, muitas vezes, como uma forma de catarse² ou para reclamar daquilo que lhe incomoda. Através da poesia, o poeta leva para o leitor questões da cultura, da sociedade, da política, fazendo despertar a consciência coletiva a respeito de questões que, às vezes, são mais notadas, pela alma sensível do autor. “Essa Literatura Popular é reflexo poderoso da mentalidade coletiva, em cujo meio, nasce e vive o retrato do seu temperamento, predileções, antipatias, fixando o processo de compreensão do raciocínio e do julgamento que se tornará uma atitude mental inabalável” (CASCUDO, 1976, p. 36).

O poema de cordel é um tipo de literatura que se centraliza numa zona de intersecção entre a oralidade e a escrita. Assim, pode-se entender que a poesia popular ganhou a forma no papel, mas o seu estilo está intimamente ligado à tradição oral, considerando que o papel é apenas o suporte material mais moderno, uma vez que, durante muito tempo, as pessoas que tinham acesso a essa expressão não possuíam a habilidade da leitura e usufruíam da musicalidade e do sentido dos poemas durante os recitais.

² “Ação de “depurar o fundo emocional da alma, mediante o prazer procurado pela expressão artística”,/ “Do grego káharsis, e significa purgação, purificação (MOISÉS, 1995, p. 79).

Tratar de cordel é tratar do poema dentro da Literatura Popular, uma vez que, existe também a prosa como parte desse universo literário, só que, com menos intensidade, pois os textos em prosa se expandiram mais a partir da tradição oral, sem ter muito espaço na produção escrita, enquanto o poema foi impresso, conquistou seu espaço e continua cada vez mais vivo e mais forte com o passar dos tempos.

Para Luyten (1992), a poesia popular pode ser dividida em duas: a poesia fixa e a móvel. Para o autor, as poesias fixas são aquelas impressas que ganham materialização através da tinta no papel, como o cordel, e também são aquelas que, mesmo sem serem impressas, pela sua facilidade e popularidade, permanecem na memória do povo. Já as móveis são aquelas feitas de improviso que, como não são escritas e são difíceis de serem decoradas, perdem-se com o tempo.

Segundo as pesquisas feitas até hoje sobre as origens da poesia popular, todos os caminhos apontam para a Europa. Mesmo tendo sido os portugueses os responsáveis pela difusão dessa arte no Brasil, para Luyten (1992), não foram eles os primeiros a fazer o uso da palavra de forma artística no meio popular. A raiz do cordel, ou da poesia popular, está fixada no continente europeu, especificamente na Provença, situada na França; na Lombardia, no norte italiano e Galícia, região histórica situada no Oeste da atual Ucrânia e sul da Polônia. Nessa época, trovadores nômades apresentavam-se nas praças e vilarejos expondo versos que noticiavam fatos do cotidiano ou narravam histórias de guerras, efetivando, dessa forma, os primeiros poetas populares que se tem registro na história da literatura.

Ainda segundo Luyten (1992), a Literatura de Cordel foi-se desenvolvendo na Europa medieval e, a partir da modalidade escrita, ganhando espaço. Seus registros mais precisos foram datados a partir da sua difusão na Espanha e em Portugal no século XVI, época em que os portugueses chegaram aqui ao Brasil. Para os espanhóis, os cordéis eram chamados "*Pliegos Suelos*", e para os portugueses de "Folhas Volantes", esse nome de *volante* se deu por tratar de folhas soltas que eram arrastadas pelo vento nas feiras portuguesas.

Frequentemente, os folhetos tratavam de fatos históricos e outros recontavam clássicos de dramaturgos da época, como Gil Vicente ou Luis de Góngora, poeta espanhol, entre muitos outros clássicos da arte literária europeia medieval, como afirma o poeta popular e pesquisador Gustavo Dourado:

É na poesia cavalheiresca e trovadoresca que o cordel se inspira e alimenta-se de forma histórica, principalmente a partir dos Doze Pares da França (que retrata os tempos do Imperador Carlos Magno), das gestas e epopeias, dos bardos, apodos, Templários, da Távola Redonda do Rei Arthur, de El Cid, O Campeador, dos cavaleiros e cruzados e da obra monumental de Camões e Cervantes, ambos influenciados por Dante Alighieri e por toda a tradição popular da oralidade greco-latina-ibero-lusitana. (DOURADO, 2008, p. 03).

E assim, rapidamente, o cordel foi difundindo-se pela Europa, como uma manifestação da classe plebeia. Porém, a partir do século XVIII, passa a ser produzida por professores, padres, advogados, médicos, militares, desmitificando dessa forma, a possibilidade de essa literatura ser produzida e apreciada apenas pelos ditos setores populares da sociedade.

O cordel, conforme Diegues Júnior (1973), chegou ao Brasil no século XVII, trazido pelos portugueses. E aqui foi adquirindo espaço, em especial, no Nordeste brasileiro. Nessa região, herdou o nome (embora o povo nordestino chame, também, esta manifestação de folheto), mas a tradição do barbante não se perpetuou. Ou seja, o folheto brasileiro poderia ou não estar exposto em barbantes. É escrito em forma rimada e alguns poemas são ilustrados com xilogravuras³, o mesmo estilo de gravura usado na ilustração das capas.

As estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos. Os autores, ou cordelistas, recitam esses versos de forma melodiosa e cadenciada, como também fazem leituras ou declamações muito empolgadas e animadas para conquistar os possíveis compradores.

No Brasil, a literatura de cordel é produção típica do Nordeste, sobretudo nos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e Ceará. Costumava ser vendida em mercados e feiras pelos próprios autores. Hoje também está presente em outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Atualmente, o cordel é vendido em feiras culturais, casas de cultura, livrarias, nas apresentações dos

³ A xilogravura é um processo de gravar bem antigo. Um processo de gravação em relevo que utiliza a madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre papel ou outro suporte adequado. Xilogravura é a técnica mais antiga da gravura, foi inventada na China como uma técnica de impressão no tecido. Esta técnica também era usada no Egito e no período Bizantino (COSTELLA, 1984, p. 37).

cordelistas e na *internet*⁴, que sem sido um grande meio de divulgação, comercialização e apresentação desta arte.

Quanto à variedade temática, Gustavo Dourado (2008) traz que o cordel brasileiro se consagrou como sinônimo de poesia popular por apresentar-se em narrativas tradicionais e fatos circunstanciais. Entre outras classificações, ele traz a de Ariano Suassuna, que dividiu os cordéis brasileiros em ciclos temáticos: Ciclo heroico, trágico e épico; Ciclo do fantástico e do maravilhoso; Ciclo religioso e de moralidades; Ciclo cômico, satírico e picaresco; Ciclo histórico e circunstancial; Ciclo de amor e de fidelidade; Ciclo erótico e obsceno; Ciclo político e social e Ciclo de pelejas e desafios.

Já Luyten (1992) discorda destas classificações. Para ele, os assuntos decorrem do contexto, e que cada autor tem sua particularidade. “Na realidade isso é absurdo. Seria a mesma coisa se dividíssemos a literatura brasileira em heroica, obscena, de banditismo, religiosidade e temas medievais. E os autores, onde é que ficam? E como iríamos classificar os escritores pelo país afora?” (LUYTEN, 1992, p. 43).

Luyten (1992) considera, ainda, que diferente de outras manifestações populares, de autorias anônimas, a literatura de cordel é uma literatura que tem suas autorias reconhecidas. Esses autores podem ter suas preferências temáticas; neste caso, suas obras que devem ser estudadas, não a literatura de cordel por temas. É natural que o poeta popular, pertencendo ao meio popular, escreva seus versos direcionados aos seus respectivos leitores, com assuntos que pertençam ao seu grupo, que cada autor produza seus textos pensando no seu leitor, embora os assuntos, às vezes, coincidam, a abordagem é outra e a ideologia também.

Outra questão que merece destaque num estudo do cordel é a linguagem. Para Cascudo (1976), a linguagem do cordel, é acessível, mais próxima da realidade de muitos brasileiros que não possuem um determinado nível de escolarização ou hábitos de leitura que os permitam a compreensão de uma linguagem mais rebuscada, como na maioria dos textos da literatura clássica, considerada erudita ou a não popular. “Para que o povo leia e compreenda é preciso outra roupagem, outra língua. O poeta popular transforma o livro da cidade, do autor letrado em romance, romance na acepção clássica

⁴ A *internet* tem sido uma grande aliada na divulgação do cordel na atualidade. As redes sociais, principalmente, *Facebook*, *Instagram*, funcionam, também, como espaço para divulgação, comercialização e integração de cordelistas. Além da divulgação, serve também como forma de incentivo à produção. São várias as páginas e perfis dedicados à apresentações e exposições de produções diversas pessoas, com uma relevante participação de crianças.

da adaptação e assimilação destinada a um certo ambiente social” (CASCUDO, 1976, p. 36).

O autor popular, dessa forma, adapta textos em prosa da literatura erudita, romances, crônicas, contos em narrativas em versos populares. Sem plagiar a obra original, ele transforma uma linguagem clássica numa linguagem extremamente popular, que se aproxima de variações linguísticas dos grupos sociais aos quais pertencem seus leitores, sem perder de vista o enredo projetado pelo autor da obra adaptada. Textos que só seriam lidos, na maioria das vezes, por estudiosos e letrados chegam também às mãos do cidadão simples e comum já familiarizado com tal tipo de linguagem.

Todas estas peculiaridades e contextos em que está envolvida a literatura popular dialogam com os sujeitos da zona rural que, mesmo em meio às tecnologias e todos os avanços recentes, não conseguem perder de vista as representações e os cenários reproduzidos nas narrativas em versos. Pois, as tradições populares, a valorização do homem do campo, o reconhecimento da roça são temas que demonstram o poder do cordel em preservar a identidade do meio rural.

2.6.1 Cordelizando saberes: o cordel na sala de aula

O poema, como já mencionado, tem estado presente na sala de aula desde o surgimento da escola formal. O uso do texto literário como objeto de ensino visava atender a objetivos não meramente pedagógicos, mas também práticos para a vida em sociedade. Baseado em Zilberman (2009), ainda no contexto da escola grega, esperava-se com aquele trabalho com textos literários que o aluno pudesse absorver informações de autores e títulos que fossem modelos de comportamento a ser reproduzidos e oferecesse a condição para a inserção desse sujeito naquela tradição, não apenas artística, mas também, ética e comportamental.

Homolka (2016), em seu trabalho intitulado: *Literatura de cordel: Vozes da Identidade e um Breve Estudo Memorialístico*, afirma que; “No tocante à educação, o cordel foi, durante muito tempo, o único texto disponível para alfabetizar ou desenvolver a competência da leitura para milhares de nordestinos que viviam na zona rural”. Num país onde a indústria gráfica é demasiadamente cara, em uma época em que não se

dispunha de material didático gratuito, era o folheto o principal recurso e, diga-se de passagem, bastante eficiente.

Embora em outras partes do país, talvez não conhecessem a tradição e o recorrente uso do cordel em sala de aula, Galvão (2006, p.185) traz depoimentos de pessoas a esse respeito:

Mesmo quem não sabia ler comprava e aprendia a ler lendo cordel, decorava. E terminava aprendendo a ler por causa do cordel. Porque decorava aquela leitura do cordel [...] Ouvia e decorava e depois ia pra feira e daqui a pouco estava lendo o folheto. Acabava aprendendo, porque ele via o pessoal sempre com inveja, aqueles...lê aquilo ali, eles decoravam, né? Então, dali ia juntando as letras, daqui a pouco sabia ler [...] acompanhando. [...] eu conheço muita gente que aprendeu a ler por causa do cordel. (GALVÃO, 2006, p. 185).

As pessoas que não sabiam ler compravam os cordéis, iam acompanhando as leituras e recitais, decorando as rimas e, de maneira independente, aos poucos, iam se inserindo no mundo do letramento a partir do cordel. As rimas, quando ouvidas por um declamador ou um leitor cuidadoso, com o ritmo, produz um efeito sonoro e musical que facilitam a memorização para posteriores repetições.

O poeta e apresentador do projeto “*Acorda, cordel na sala de aula*”, Arievaldo Vianna Lima, produziu uma espécie de apelo em versos, onde defendia o uso do cordel como ferramenta de ensino em sala de aula:

[...] O cordel é um veículo
De grande penetração.
Nas camadas populares
Possui grande aceitação.
Se a métrica não quebra o pé,
Tem contribuído até
Para alfabetização.

Pois o cordel sendo usado
Para ALFABETIZAÇÃO
Deve respeito à linguagem
Corrente em nossa nação.
Não deve ensinar errado,
Nem pode ser embalado
Nas plumas da erudição. [...] (LIMA, 2002).

Apesar de ainda tímida em alguns locais, a presença do cordel vem, aos poucos, ampliando-se nos meios educacionais. Se, anteriormente, estava restrito às escolas da

zona rural, atualmente, tem sido utilizado também, em escolas urbanas, inclusive, em grandes cidades. Luyten (1992) observa ainda que:

Manifestação das mais ricas da cultura popular nordestina, a literatura de cordel, na zona rural, não perdeu ainda a função como intermediário no processo de educação. Ao lado das reedições de folhetos já tradicionais, são lançados sempre outros que enfocam os acontecimentos mais recentes. Assim, hoje, mais do que nunca, a literatura de cordel assume conotações essencialmente jornalísticas, desempenhando o papel de jornal para muitas pessoas no interior. E a visão das ocorrências do dia-a-dia numa perspectiva em que o poeta se identifica com o povo, uma recodificação da mensagem divulgada anteriormente pelo rádio e jornal. (LUYTEN, 1992, p. 50).

Com essa afirmação, podemos ter uma mínima ideia da dimensão temática e funcional do cordel, que vai desde uma forma de descontração, passando pela função de objeto didático, como fonte de informação jornalística e chegando a diversos temas, como: cultura, política, religião, economia, corrupção; enfim, oferecendo possibilidades aos mais diversos tipos de leitores.

Justificar a presença do texto de cordel na sala de aula é uma tarefa fácil. Não necessariamente por fazer parte da tradição popular ou por ter se tornado patrimônio cultural, o que também é importante, mas por se configurar num tipo de escrita que representa a identidade de um povo. Lucena (2007) reforça essas características quando diz:

O texto do cordel que se constrói no arquivo cultural nordestino, é um elemento reprodutor dos valores desse povo, cujo reflexo advém do contato entre toda cultura repassada pelos diversos segmentos da sua comunidade e suas próprias experiências pessoais. É por meio do discurso que a memória social é construída e cristalizada estando, pois, ligada a fatores sociais e históricos que vão perpetuá-las através de acontecimentos históricos numa dada comunidade. (LUCENA, 2007, p. 130).

Pensar em leitura e em formação leitora, já discutido nesta seção, é pensar também nas preferências do leitor e em suas vivências, para que, a partir daí, se pense no que vai ser oferecido como proposta de leitura. Não queremos dizer com isso que o leitor só leia aquilo com que se identifica, assim, estaríamos eliminando as possibilidades de contato com o novo. Mas, ao se propor um texto para um leitor em formação, é importante que, independente do gênero, se consiga realizar esse encontro de memórias, de valores e de experiências com a comunidade a qual pertence o leitor.

Quando pensamos em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica voltada para leitura, cujo objeto fosse o texto de cordel, foi por pensarmos no quanto esta literatura tem em comum com os alunos participantes deste trabalho. Sujeitos que apresentam dificuldades de leitura e que não gostam de ler precisam ver o texto de forma diferente da que têm visto, e de que não gostaram. E uma dessas possibilidades é tentando promover um encontro entre esse leitor e um texto que lhe represente, ou que represente elementos que façam sentido para sua vida, de modo a sentir-se parte daquilo que lê.

2.7 “CONHECE-TE A TI MESMO”: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE

Desde que nascemos, passamos a ser sujeitos do lugar em que vivemos. À medida em que vamos crescendo, vai aumentando a nossa noção de espaço e de território. Primeiro, a nossa casa, depois, a nossa comunidade e, assim, sucessivamente. Mas, por mais que andemos, que vivamos outras experiências, nossas memórias e costumes vividos e aprendidos no lugar em vivemos jamais se apagarão ou deixarão de existir em nossas vidas.

Nossa família é a nossa primeira comunidade. É nela que vivemos as primeiras relações sociais e os primeiros conflitos humanos. Os nossos hábitos e aprendizados são desenvolvidos pela vivência com aqueles que convivem conosco em nossa casa e vão nos influenciando e sendo influenciados, também, pela cultura da comunidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, dizemos que a nossa identidade é o resultado das nossas experiências e vivências. O modo como nos vestimos, a forma como falamos, nossas crenças e costumes, nosso jeito de trabalhar e de viver são produtos do nosso meio social.

Como o nosso trabalho trata da identidade de lugar, nos dedicamos, neste espaço, a uma discussão sobre as concepções de identidade, ao preconceito de lugar, às relações entre campo e cidade e aos estereótipos criados sobre o homem do campo, sua vida e sua cultura.

A questão da identidade vem sendo discutida ao longo do tempo. Quando refletimos sobre ela, precisamos pensar nas múltiplas representações identitárias, por exemplo, a questão do gênero, a questão da raça, a questão política são formas, entre

outras, que compõem a identidade cultural, que está relacionada ao meio em que o sujeito se encontra inserido. Hall (2006, p. 10) considera as concepções de identidade a partir dos diferentes tipos de sujeito que, segundo ele, são: “sujeito do iluminismo; sujeito sociológico; e sujeito pós-moderno”.

Esse sujeito do iluminismo, conforme Hall (2006, p.10), tinha como base a concepção da pessoa humana. Segundo ele:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa [...] mas pode-se ver que essa era uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). (HALL, 2006, p. 10).

A identidade, para esse modelo de sujeito, ignorava as transformações ao longo do tempo e as interferências externas no processo de constituição da consciência identitária. Diferente do sujeito do iluminismo, Hall (2006, p.11), traz a noção de sujeito sociológico que, para ele:

Refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 2006, p. 11).

Essa percepção de sujeito e identidade comunga com os ideais interacionistas, que defendem a ideia de que as identidades são formadas a partir da relação com outros sujeitos. Embora todos respeitem e validem a questão do “eu” particular de cada um, chamado por Hall (2006, p. 11), de “eu-real”, ele crê que este “eu” “é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.”

Essa concepção sociológica, com viés interacionista, é que traz a concepção do terceiro tipo de sujeito, que Hall (2006) denomina de “pós-moderno”:

Conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e

transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (HALL, 2006, p. 11).

Partindo desse pressuposto, compreendemos que, nessa perspectiva, as identidades não são imutáveis, nem tão particulares, o tempo e o contexto são os fatores de transformação e adaptação às culturas nas quais se encontra envolvido o sujeito em determinado momento da sua vida. Nessa concepção, ninguém tem ou terá uma identidade pronta e definida, já que ela vai se transformando ou se modificando de acordo com as experiências e vivências de cada um. Ainda, conforme Hall (2006, p.13), “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.”

Esta concepção de identidade cultural na pós-modernidade a que se refere Hall (2006), em sua obra de semelhante título, deve-se à própria dinâmica do mundo, imposta pela globalização: No mundo globalizado, tudo se modifica de forma rápida e contínua, o que torna, cada vez mais necessária, a capacidade de interagirmos e nos adequarmos a todas essas mudanças para que, assim, possamos participar ativamente da sociedade em que vivemos.

2.7.1 Eu e meu pedaço de chão: identidade de lugar

O que seria lugar? Já que temos conceitos de identidade, cabe-nos uma breve noção do que venha a ser lugar. A geografia diz que o conceito de lugar está ligado aos espaços que nos são familiares, que fazem parte da nossa vida” (GONÇALVES, 2007, p. 40). Reforçando esse conceito, “é um ambiente carregado de afetividade, pontilhado por artefatos sociais ou objetos naturais que servem como pontos de referência e, muitas vezes, evocam memórias pessoais” (MAGNOLI, 2005, p. 24).

Autoridade no assunto, o professor Milton Santos (2000), em seu artigo “*Território, territórios: ensaio sobre o ordenamento territorial*”, traz a seguinte definição:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. Em suas palavras, o lugar se define, pois, por sua densidade comunicacional e por densidade informacional cuja função os caracteriza e distingue. (SANTOS, 2000, p. 87).

O lugar tem um significado para o indivíduo que o incorpora à própria identidade. Na construção da identidade, existem dimensões e características do entorno físico, que são incorporadas pelo sujeito por meio da interação com o ambiente. Nesse sentido, “a identidade de lugar é um componente específico do próprio “eu” do sujeito, forjado em um complexo de ideias conscientes e inconscientes, sentimentos, valores, objetivos, preferências, habilidades e tendências” (GONÇALVES, 2007, p. 43).

Nossas preferências, costumes, sentimentos e valores são resultados do espaço na constituição da nossa identidade. O espaço vai interferindo em nossa identidade e, da mesma forma, as nossas preferências vão constituindo o lugar e o adequando às nossas identificações. A formação da identidade de lugar é decorrente da apropriação do espaço. Essa, por sua vez, é compreendida como o sentimento de possuir e gerenciar um espaço por uso habitual ou por identificação, com o conceito de espaço, abarcando os espaços físicos, sociais, psíquicos e culturais. “Um sujeito, ao apropriar-se de um lugar, com o tempo, deixa sua marca e, ao transformá-lo, inicia um processo de reapropriação com o ambiente, colocando nele objetos com o qual se identifica” (GONÇALVES, 2007, p. 28-29).

A relação entre lugar e identidade são indispensáveis à existência de qualquer sociedade. A sociedade é parte do espaço e o espaço é retrato da sociedade que o habita. À medida que o homem vai se apropriando dos ambientes, ele vai buscando se identificar ou criando elementos que tornem essa identificação viável para a sua sobrevivência.

Assim sendo, a escola precisa ser, também, um espaço para o debate sobre as questões identitárias. Primeiro por ser um lugar constituído das mais diversas identidades; segundo, porque é fundamental que o sujeito, que sai do espaço escolar, saiba conviver com as diferenças respeitando as particularidades das pessoas com as quais precisa conviver.

2.7.2 Entre o campo e a cidade: preconceitos e estereótipos

Entre as relações de lugar, há sempre espaço para questões de segregação ou separação. Esse estabelecimento de fronteiras, segundo Albuquerque Júnior (2007, p. 7), acontece desde a era em que os grupos humanos praticavam nomadismo, com o

objetivo de delimitar o espaço para que pudessem exercer o poder, o domínio e a exclusividade na exploração dos espaços e recursos disponíveis. Com essa demarcação geográfica, começaram a surgir as demarcações culturais, com outros sentidos simbólicos para seus moradores.

Foram muitas as separações que seguem os mais diversos critérios. Aqui, discutimos um pouco duas divisões históricas constituídas em torno da ocupação humana e da ideia de povoamento e desenvolvimento social, que são, os espaços rurais e os espaços urbanos. Williams (1989, p. 11) traz um conceito que norteou essa classificação ao longo do tempo:

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizam-se e generalizam-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida-de-paz, inocência e virtude simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Embora as classificações acima representem o campo de forma positiva e agradável, ao longo do tempo, foram constituindo-se alguns estereótipos para o homem da roça, de modo a torná-lo inferior ao sujeito urbano. A ideia de paz, de tranquilidade, de simplicidade, passou a ser vista por algumas pessoas como atraso, ingenuidade, pobreza, preguiça e, por consequência, promovendo relações de preconceito da cidade para com o campo.

Como bem disse Albuquerque Júnior (2007, p. 13), o estereótipo surge de uma caracterização áspera, ligeira e indiscriminada do grupo diferente; este é dito em poucas palavras, é diminuído a poucas qualidades que são ditas como sendo essenciais. O estereótipo é uma forma de imagem negativa do que são os outros. É um discurso que tenta apagar as qualidades e predicativos do outro, em detrimento de uma imagem superficial e distorcida.

Em vários momentos, na arte, foram criados estereótipos, inclusive, na literatura e na teledramaturgia, que apresentavam de forma caricata e exagerada a representação da zona rural. Para Schnor (2011, p. 3):

O estereótipo do homem do campo no Brasil está presente antes da invenção da televisão e foi reproduzido no imaginário brasileiro, como em Jeca Tatu, personagem da literatura. Jeca Tatu é um caipira do interior paulista criado por Monteiro Lobato. Ele é preguiçoso, avesso à higiene pessoal, não usa calçado, é pobre e com pouco estudo. Após a televisão

se consolidar como um importante meio de comunicação de massa no país, o imaginário do caipira permaneceu, e outras representações do homem do campo, assim como de sua sociabilidade e do mundo rural, foram reproduzidos. (SCHNOR, 2011, p. 3).

Todas essas representações acabaram, de certa forma, contribuindo com o preconceito e a visão estereotipada do campo. Com isso, ser da zona rural, para algumas pessoas, era motivo de vergonha, reforçando a ideia de que apenas a cidade representava a evolução, o progresso, o conhecimento e a informação. A representação midiática do espaço rural em telenovelas, por exemplo, é de um espaço atrasado, de um mundo estático onde há poucos acontecimentos. O urbano seria o local de progresso e onde as “coisas realmente acontecem”, consoante as ideias de Schnor (2011, p. 3).

Diante dessas concepções, percebemos a importância do debate na escola sobre as questões identitárias. Aliás, discutir identidade, seja em qual for a instância, é garantir o direito de se compreender melhor o outro e a diversidade de culturas que coexistem num determinado espaço. Essa consciência é fundamental para o respeito, a interação e a relação com o mundo e consigo mesmo.

Esta proposta de intervenção nasce da percepção desta necessidade e visa ampliar esse debate, não somente na escola, mas também em outros espaços, a partir das reflexões iniciadas na sala de aula.

Conforme citado em outros momentos nesta discussão, todos os textos utilizados nas oficinas desta proposta de intervenção versam sobre as representações do homem do campo e as belezas do universo rural, para que, a partir daí, os sujeitos participantes possam ter a oportunidade de refletir sobre o que pensam dos seus espaços, das suas comunidades e das pessoas com as quais convivem.

3. SOBRE SONHOS E VIDAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Nesta seção, apresentamos toda a contextualização da proposta. Desde o contexto escolar, envolvendo comunidades, estrutura física e administrativa, até a análise do diagnóstico que investigou o problema da pesquisa. Expomos os resultados através dos gráficos, tecemos os comentários e descrevemos dados obtidos.

3.1 É DA DIVERSIDADE QUE NASCE A IDENTIDADE: UM OLHAR SOBRE CONTEXTO ESCOLAR

A rotina do professor, dentro e fora da escola, é repleta de inquietações diante dos diversos problemas e desafios encontrados. Seja de ordem disciplinar, contextual, social ou cognitiva, a questão é que não se pode deixar de perceber os problemas e continuar semeando conteúdo como se tudo estivesse bem e que todas as turmas e alunos do mundo fossem iguais.

O professor não é o dono do saber, muito menos o único responsável pelos problemas da sua turma. Mas é fundamental que, sendo o mediador desse processo de ensino e aprendizagem, tenha a sensibilidade e a competência para identificar os problemas e, dentro das possibilidades, buscar parcerias e estratégias para amenizar os percalços vividos pelos alunos e pela escola.

A escola que apresentaremos agora, é como outra qualquer, cheia de especificidades e particularidades que precisam ser analisadas com um olhar, também, específico e voltado para a questão local. Enquanto todas as escolas e todos os sistemas de ensino continuarem tratando, da mesma forma, os alunos do Norte ao Sul do país, das grandes capitais aos pequenos povoados rurais, a educação não deixará de ser um privilégio de alguns.

Quando falamos em igualdade, estamos nos referindo às questões culturais, sociais e econômicas. Igualdade de direitos é uma luta por algo que tem sido restrito a poucos. Tratar alunos diferentes de forma igual é também uma forma de exclusão e negação de direitos. O aluno precisa compreender a escola como um espaço de interação e de transformação social e pessoal. O que é dito e feito no ambiente escolar precisa fazer sentido para aqueles sujeitos para os quais aquela escola está a serviço.

É pensando numa proposta que parta das necessidades dos alunos e vá ao encontro das suas aspirações e desejos, que desenvolveremos este trabalho. Pois, ele nasce da observação de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na qual verificamos a dificuldade com a leitura e a não identificação com as identidades de sujeitos da zona rural, que são, o que interfere na formação escolar e na construção da consciência pessoal a respeito dos seus papéis enquanto seres sociais que são.

Até o mês de julho de 2018, a escola em questão funcionava legalmente como anexo rural da Escola Municipal Jovino de Souza Lima, que tem a sua sede localizada no centro da cidade de Sapeaçu. Após este momento, a escola teve seu registro deferido perante o MEC e tornou-se uma escola independente, com o nome de Escola Municipal do Murici.

A Escola Municipal do Murici está situada no Município de Sapeaçu, na comunidade rural do Murici. Como a Escola não possui sede própria, funciona nas dependências físicas do Colégio Estadual do Campo Anativo do Sacramento, por meio de uma parceria firmada entre estado e município. Melhor explicando, nesse prédio funcionam turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, sendo que, o Ensino Médio é dirigido e custeado pelo governo do estado da Bahia e o Fundamental, pelo município de Sapeaçu.

Imagem 02 – Prédio onde funciona a Escola Municipal do Murici



Fonte: Silva (2019).

A comunidade em que a Escola está situada localiza-se numa zona de fronteira entre os municípios de Sapeaçu, Cruz das Almas, Cabaceiras do Paraguaçu e Castro Alves:

Imagem 03 – mapa do município – localização da escola



Fonte: Google Maps (2019).

Dada essa peculiaridade geográfica, a escola atende a alunos de diferentes comunidades e pertencentes aos outros três municípios limítrofes: Cabaceiras do Paraguaçu, Castro Alves e Cruz das Almas. Com isso, temos diferentes situações particulares que acabam juntas num mesmo espaço. Essa mistura enriquece culturalmente a escola, mas também, traz alguns problemas que interferem no funcionamento das atividades

O fato de a escola receber alunos oriundos de diferentes municípios promove uma maior diversidade cultural e econômica na escola, o que é algo muito positivo. Mas traz, incluso, situações atípicas, que não ocorrem em muitas outras escolas. Há a questão de datas e feriados, pois embora estudem no município de Sapeaçu, os alunos querem e seguem, as datas de seus municípios; a dificuldade em tomar algumas atitudes diante de situações em que é preciso acionar órgãos superiores, já que, nem sempre, é possível contar com os municípios de origem; também a questão da formação inicial, pois nem todos os sistemas de ensino têm a mesma qualidade e formam do mesmo jeito, com as mesmas habilidades. Enfim, são alguns exemplos diante de um leque de demandas que exige preparo, reflexão e ação da escola para a condução do trabalho.

Quadro 01 - Comunidades atendidas pela Escola

COMUNIDADES	CABACEIRAS	CASTRO ALVES	CRUZ DAS ALMAS	SAPEAÇU
Cantiguinha	X			
Cerquinha	X			
Cidade Nova		X		
Cova da Negra		X		
Cruz do Meio				X
Lagoa Redonda				X
Lagoa Seca	X			
Lagoa Seca 2		X		
Murici				X
Petim		X		
Piabas			X	
Quiamba de Du				X
Quiamba de Lau				X
Quiamba de Nascimento				X
Tanque da Cruz				X
Tiririca			X	

Fonte: Silva (2018).

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com as aulas iniciando às 7:30 no turno da manhã, encerrando às 11:45 e, à tarde, iniciando às 13:30 e encerrando 17:45. Com intervalos de 15 minutos para o lanche, em ambos os turnos.

Em relação à estrutura física, o prédio está em boas condições, pois se trata de um imóvel inaugurado no ano de 2010, apresentando apenas pequenos problemas de conservação. As salas de aulas são amplas, arejadas e iluminadas, paredes e chão revestidos com cerâmica de boa qualidade, como se pode observar no quadro 02.

O prédio está dividido em: salas de aulas, cantina, laboratório e sala de informática (ambos não funcionam há anos por falta de material), sala da biblioteca que abriga apenas livros didáticos, secretaria, diretoria do estado, diretoria do município, sala dos professores, instalações sanitárias para alunos e para servidores, quadra poliesportiva coberta, almoxarifado e uma extensa área externa ao redor da escola cercada por um muro, conforme quadro 02:

Quadro 02 – Estrutura física da Escola

Estrutura	Quantidade
Salas de aula	08
Sanitários para alunos	02

Sanitários para servidores	02
Cantina	01
Sala de informática	01
Laboratório de Ciências	01
Sala para biblioteca	01
Área interna	01
Corredores	03
Almoxarifado	02
Quadra poliesportiva	01

Fonte: Silva (2019).

Quanto à estrutura administrativo-pedagógica, a escola dispõe de uma diretoria composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma secretária escolar, além de uma coordenadora pedagógica e um auxiliar de disciplina. Em relação ao corpo docente, a escola conta com 14 professores, desses, a maioria possui nível superior, sendo oito efetivos e seis prestadores temporários, conforme quadro 03.

Quadro 03 - Estrutura administrativo/pedagógica

Profissionais	Quantidade
Direção	01
Vice-direção	01
Coordenação pedagógica	01
Secretaria escolar	01
Portaria	01
Auxiliar de disciplina	01
Higienização	02
Cozinha	01
Professores Efetivos	08
Professores Substitutos	06

Fonte: Silva (2019).

Como já mencionado anteriormente, a escola oferece turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo que, administrativamente, são duas instituições

distintas que coexistem num mesmo espaço físico. No caso, o Ensino Fundamental II pertencente à Rede Municipal de Ensino e o Ensino Médio que é coordenado pela Rede Estadual.

Quadro 04 – Distribuição das turmas

Ano	Quantidade de turmas	Turno
6º ano EF	02	Matutino/Vespertino
7º ano EF	01	Matutino
8º ano EF	02	Matutino/Vespertino
9º ano EF	02	Matutino/Vespertino
EIXO IV ⁵	01	Vespertino
1º ano EM	02	Matutino/Vespertino
2º ano EM	02	Matutino/Vespertino
3º ano EM	02	Matutino/Vespertino

Fonte: Silva (2019).

Quanto à matriz Curricular, a Escola segue as orientações da BNCC, Base Nacional Curricular Comum, fazendo algumas reformas e adaptações baseadas em estudos e nas demandas dos educandos e das comunidades. As disciplinas são ministradas por professores, na maioria, com licenciatura na área. Cada aula tem a duração de 50 minutos.

Quadro 05 – Matriz Curricular

Disciplinas	Carga horária semanal
Língua Portuguesa	05
Matemática	05
Geografia	02
História	02
Ciências	03
Inglês	02
Educação Física	02
Redação	02

⁵ Correspondente ao oitavo e no ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Cultura Afro indígena	01
Arte	01

Fonte: Silva (2018).

O público discente dessa escola é totalmente rural. Suas famílias vivem da agricultura familiar, alguns poucos trabalham como servidores públicos temporários, pequenos comerciantes e trabalhadores na agroindústria de fumo que existe em seus municípios. Há uma predominância de negros. Em sua maioria, são de famílias pertencentes à religião católica.

Grande parte dessas famílias teve pouco acesso à escola, sendo que, em quase totalidade, principalmente as figuras masculinas, concluiu apenas o Ensino Fundamental I. Entre as mulheres, um pequeno percentual concluiu o Ensino Médio e são raríssimas as pessoas que chegaram ao ensino superior. Esse baixo nível de escolaridade e, por consequência, o não domínio do letramento, faz com que as práticas de leituras entre essas famílias sejam escassas em muitos casos, inexistentes.

A seguir, apresentamos os resultados dos questionários socioeconômico e diagnóstico, com o intuito de melhor compreendermos o público, os problemas que justificam o trabalho e as diretrizes norteadoras do processo de avaliação, não necessariamente, nesta ordem.

3.2 A PELEJA DA REALIDADE CONTRA A ADVERSIDADE: UM DEDO DE PROSA SOBRE O PÚBLICO E O PROBLEMA

O trabalho docente está longe de ser uma tarefa simples. É necessário que o professor, em sua prática pedagógica, consiga perceber e reconhecer em sua turma as dificuldades que interferem no processo de aprendizagem. Basta dizer, o que não é novidade, que nenhuma turma, em lugar nenhum do mundo, seja composta de sujeitos homogêneos. São contextos sociais e econômicos diversos, tempos de aprendizagem diferentes, motivações e perspectivas distintas e, em alguns casos, necessidades específicas de aprendizagem como, por exemplo, as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entender toda essa diversidade é, no mínimo, pré-requisito para que o trabalho possa acontecer e tentar atender a todos. Como professor da disciplina de língua portuguesa, da turma participante dessa pesquisa, poderia listar algumas dificuldades

relacionadas à disciplina, porém, de modo a referendar as minhas percepções, resolvi desenvolver as atividades diagnósticas e o questionário socioeconômico para compreender melhor o público e, de forma mais segura, organizar as atividades desta proposta.

Partindo desse pressuposto, o diagnóstico foi dividido em duas etapas: o questionário socioeconômico que tem por objetivo conhecer um pouco do contexto dos sujeitos da pesquisa, bem como seus hábitos de leitura e relação com o meio em que vivem; e a atividade de leitura, visando compreender quais são as maiores dificuldades encontradas por esses sujeitos na prática leitora.

3.2.1 A vida entre as letras: perfil socioeconômico e hábitos de leitura dos sujeitos

O questionário socioeconômico apresenta questões de múltipla escolha com apenas uma possibilidade de resposta. As questões foram elaboradas obedecendo à três categorias previamente estabelecidas, de acordo com os objetivos da proposta, conforme a tabela a seguir:

Quadro 06 – Organização dos questionários diagnóstico e socioeconômico

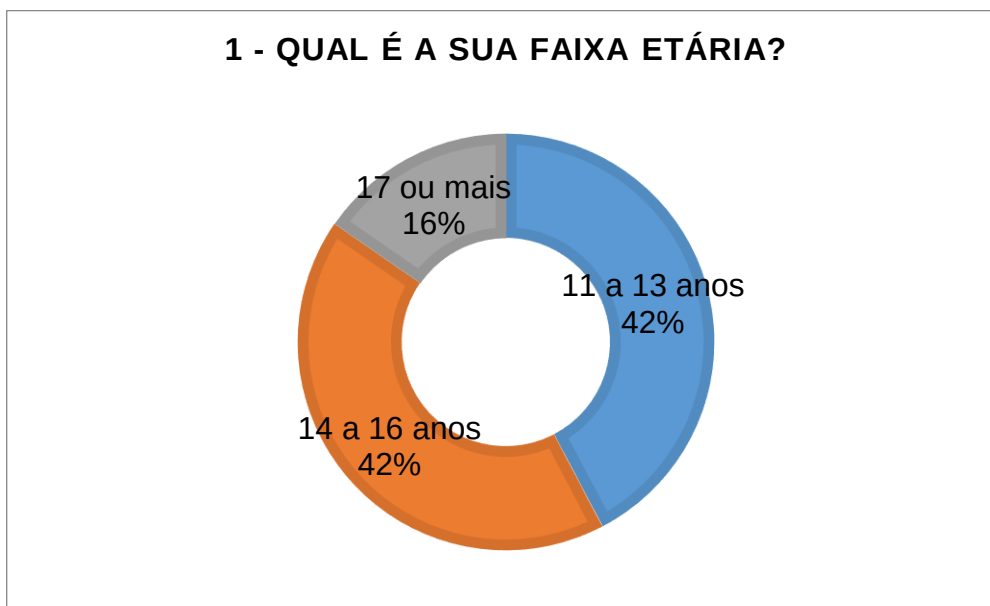
Nível	Categoria	Descritor
I	Contextual	Conhecer o contexto em que vivem os sujeitos;
II	Relação com a leitura	Observar as relações com a leitura no contexto familiar;
III	Relação com a identidade	Perceber as relações com a identidade de sujeitos da zona rural.

Fonte: SILVA (2018).

A partir desses descritores, foi possível traçar o perfil da turma para que fosse possível a elaboração de uma proposta mais segura e que, de fato, pudesse atender às expectativas dos sujeitos participantes.

As questões de 1 a 5 são do nível I da categoria contextual:

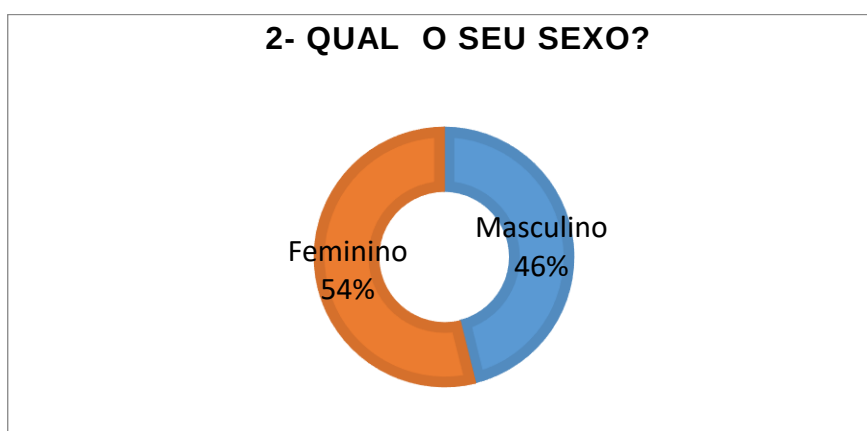
GRÁFICO 01 – QUESTÃO 1



Fonte: SILVA (2018).

O gráfico acima apresenta a faixa etária da turma. Considerando que o questionário foi aplicado quando os alunos ainda estavam no 8º ano do Ensino Fundamental II, e que, de acordo com a organização da escola em relação ao ingresso do educando, no caso do Ensino Fundamental I, aos 6 anos de idade, apenas 47% encontram-se dentro do que seria a idade ideal para a série/ano em que estão matriculados. Outros 47% da turma apresentam uma distorção máxima de 2 anos idade/série e 6% estão com 3 anos ou mais de distorção, ou seja, em situações regulares, teriam concluído o Nível Médio da educação básica.

GRÁFICO 02 – QUESTÃO 02

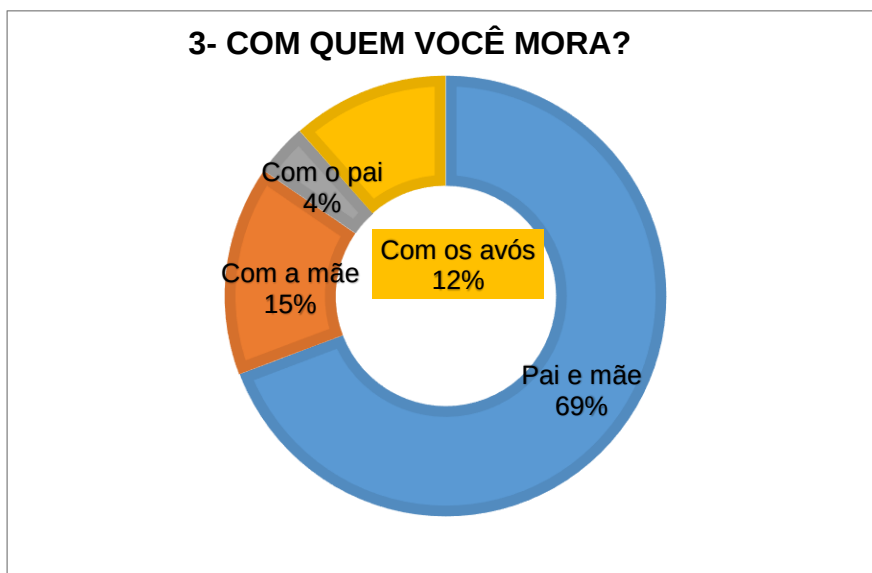


Fonte: SILVA (2018).

Em relação ao sexo, 54% da turma é composta por sujeitos do sexo feminino, isto é, 14 meninas e 46% de sujeitos do sexo masculino, ou seja, 12 meninos. Há uma

divisão quase que igual em números. Nesse contexto, não presenciamos situações de preconceito ou de conflito de gênero. Os alunos são respeitosos com o sexo oposto e sabem lidar com as atividades diárias de forma harmoniosa.

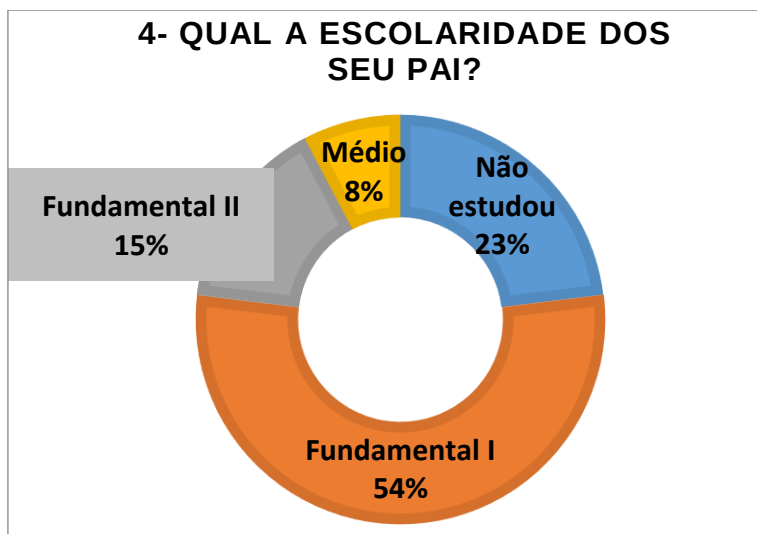
GRÁFICO 03 – QUESTÃO 03



Fonte: SILVA (2018).

O gráfico acima apresenta a formação familiar dos sujeitos participantes da pesquisa. O maior percentual, de 69%, convive com o pai e a mãe, 15% convivem apenas com a mãe; 12% dizem morar com os avós e apenas 4% convivem apenas com o pai. Vale registrar que esse quadro não reflete a realidade geral da escola. Um elevado percentual dos alunos convive com a mãe, apenas, e outros com os avós. A grande incidência de pais ausentes, nesse contexto, justifica-se pela busca de trabalho em outras cidades.

GRÁFICO 04 – QUESTÃO 04

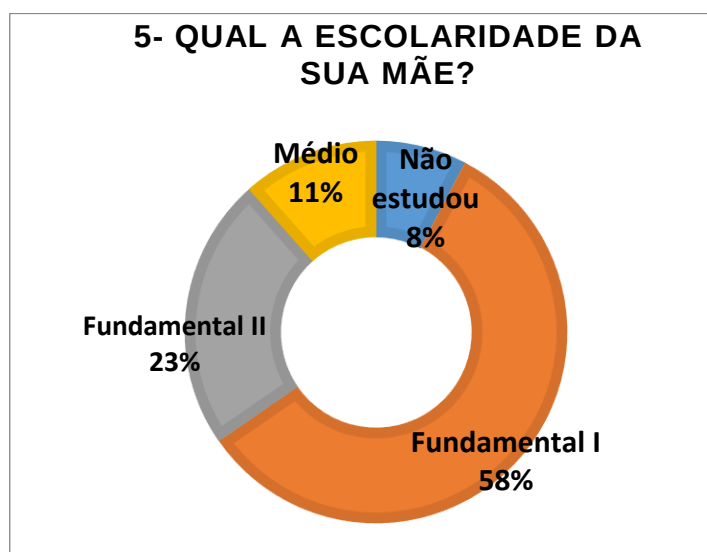


Fonte: SILVA (2018).

O gráfico 04 apresenta a escolaridade dos pais dos sujeitos. Essa questão considerou apenas os níveis de escolarização: Fundamental I, Fundamental II, Médio e os que nunca frequentaram a escola. A pergunta também contemplava o Ensino Superior, devido a não ocorrência, esse nível foi excluído do gráfico. Assim, é considerado o nível máximo da escolaridade frequentado: segundo os entrevistados, 54% estudaram pelo menos uma série do Ensino fundamental I; 23% nunca frequentaram uma escola formal, um percentual acima do índice de analfabetismo do Brasil, no ano 2017 que, segundo o IBGE, foi de 7%. 15% dos pais dos entrevistados chegaram ao Ensino Fundamental II e apenas 8% chegaram ao Ensino Médio

Os dados deste gráfico nos permitem inferir que a grande maioria dos pais dos alunos apresentam baixo nível de escolaridade. Esses números mostram que esses pais, certamente, têm dificuldades em acompanhar e auxiliar os filhos nas tarefas e no desenvolvimento de práticas leitoras no ambiente familiar.

GRÁFICO 05 – QUESTÃO 05

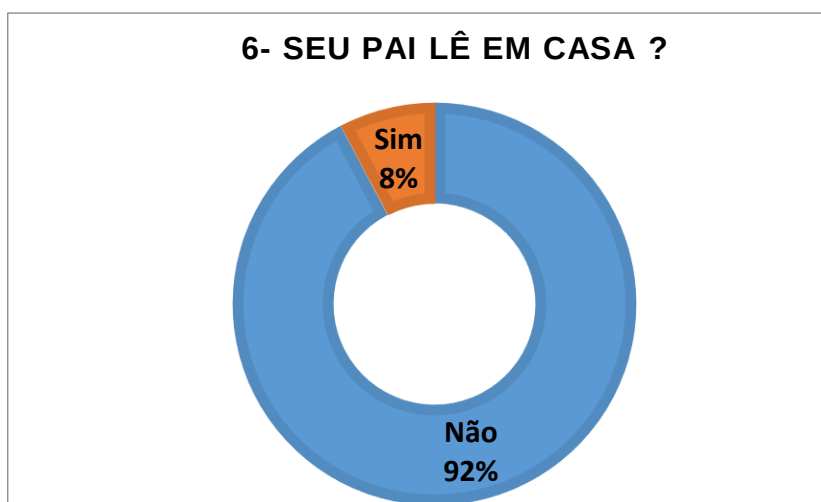


Fonte: SILVA (2018).

Entre as mães, segundo o gráfico, os números são mais positivos. Vejamos; 60% estudaram ao menos uma série do Fundamental I; 24% chegaram ao Ensino Fundamental II; 8% chegaram ao Ensino Médio e apenas 8% nunca frequentaram a escola, uma diferença de 15 pontos percentuais em relação aos pais.

As questões de 6 a 13 são do nível II, da categoria *Relação com a leitura*:

GRÁFICO 06 – QUESTÃO 06

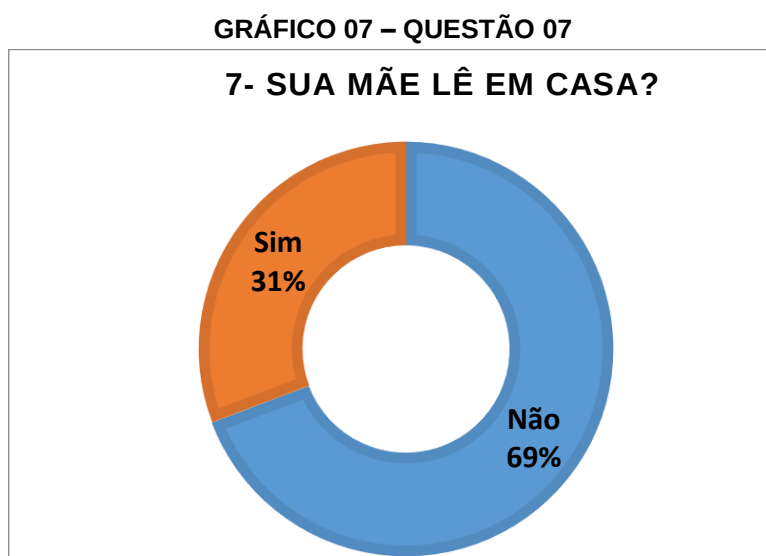


Fonte: SILVA (2018).

Quando entendemos que as posturas dos pais refletem na formação e nas atitudes dos filhos, na maioria das vezes em que ambos convivem em um mesmo espaço, percebemos que grande parte dos hábitos e posturas são resultados das experiências no contexto familiar, na fase inicial da vida de cada sujeito. Como discute Vieira (2004,

p. 6), leitor formado no ambiente familiar tem um aspecto um pouco distinto daquele outro que teve sua relação com a leitura tão-somente ao chegar à sala de aula. O leitor que se principia na esfera familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, entende melhor o mundo em que vive, além de desenvolver um juízo crítico mais cedo, o que é importante na sociedade.

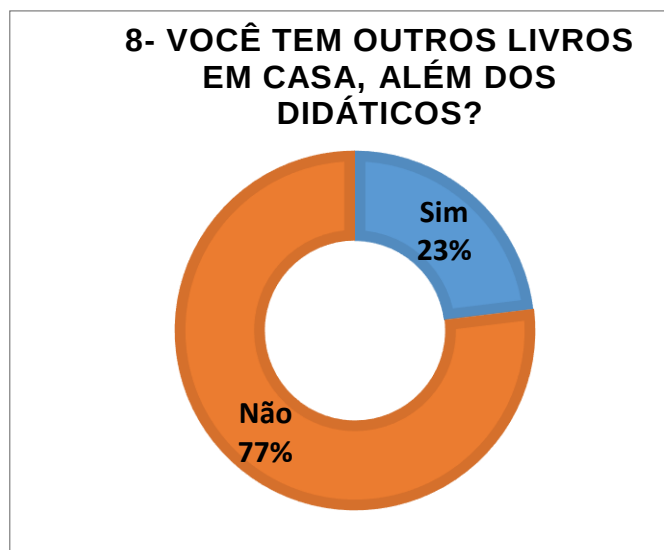
No caso do gráfico de número 06, podemos ver que 92% dos pais dos alunos não têm o hábito da leitura em casa. Uns porque não possuem as habilidades leitoras, outros pela falta do interesse e de sentido que a leitura faz. Não precisamos de gráficos nem de pesquisas para comprovar que a maioria dos pais desses pais (avós dos alunos) apresentam níveis, ainda menores, de escolaridade, o que, de forma direta, interferiu, também, na formação leitora desses sujeitos. Apenas 8%, em números exatos, 02 sujeitos entre os 26 filhos entrevistados, veem seus pais lerem algo em casa.



Fonte: SILVA (2018).

O gráfico 07 traz resultados relacionados à prática de leitura pelas mães dos sujeitos entrevistados. Mais uma vez, os números são positivos entre as mulheres. Mesmo estando abaixo do ideal, há um percentual de mães leitoras maior que entre os pais. Do total de entrevistados, 31% das mães costumam ler algo em casa, sendo que, 69%, um índice alto, não são adeptas da prática de ler. Como no caso anterior, os motivos estão relacionados à formação de cada uma delas e ao tempo de escolaridade que tiveram.

GRÁFICO 08 – QUESTÃO 08



Fonte: SILVA (2018).

Embora no momento atual, a possibilidade de leitura não esteja restrita ao material bibliográfico impresso, sabemos que o livro tem seu lugar especial nas estantes daqueles que sabem e gostam de apreciar uma boa leitura. 77% dos alunos entrevistados não possuem outros livros em suas casas que não sejam os do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. São os livros distribuídos no início de cada ano letivo e têm a validade de três anos, logo, devem ser devolvidos ao final de cada ano em vigência. Apenas 23% possuem outros títulos que, na maioria, em questionamento informal, disseram ser livros religiosos, como Bíblias, periódicos, catecismos, publicações infantis e pouquíssimos livros de literatura.

GRÁFICO 09 – QUESTÃO 09

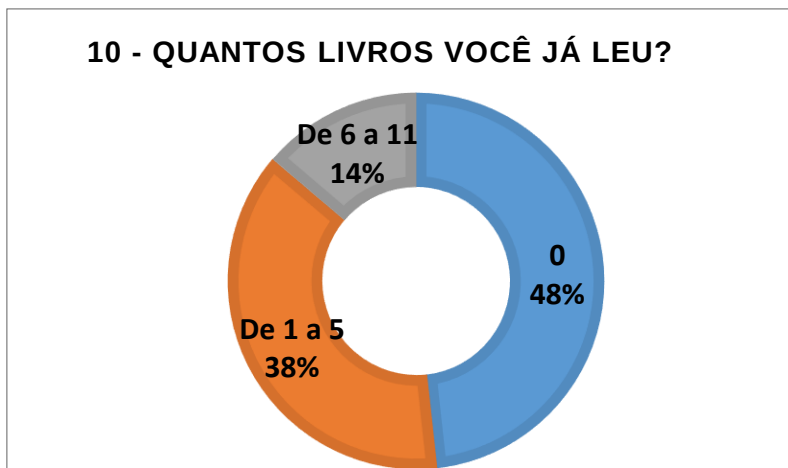


Fonte: SILVA (2018).

Essa é uma pergunta que, em grande parte das atividades, nem precisa ser feita para se ouvir a afirmação: “*eu não gosto de ler!*” No gráfico número 09, estão representados os resultados do questionamento sobre o gosto pela leitura por parte dos alunos. De forma previsível, para quem convive com essa realidade, 81% dos entrevistados não gostam de ler, apenas 19% dizem gostar de leitura.

Gostar ou não de ler depende de uma série de fatores, desde as vivências com a leitura no ambiente familiar até as práticas e os procedimentos de leituras desenvolvidos pela escola. Formar leitores é o objetivo e o sonho de todos os professores, em especial, das disciplinas voltadas para a área de linguagem, porém sempre esbarram em dois problemas: alunos que apresentam sérias dificuldades de leitura e compreensão do texto; e alunos que dizem constantemente que não gostam de ler. Surge, então, o dilema: os alunos têm dificuldades de ler porque não gostam, ou não gostam porque têm dificuldades? Sendo uma ou outra a resposta, o caso é que a escola precisa desenvolver estratégias, para que, pelo menos, consiga atribuir sentido ao texto e à leitura para a vida das pessoas.

GRÁFICO 10 – QUESTÃO 10



Fonte: SILVA (2018).

Esta questão precisou ser reformulada durante a aplicação. A pergunta original seria: *quantos livros você leu esse ano?* E parecia um absurdo para a maioria, primeiro o susto em ler, segundo eles, “*um livro inteiro?*” Depois, “*só esse ano?*” Então, reformulamos a questão ampliando o período de um ano para a vida toda. Assim, obtivemos os resultados. 48% dos entrevistados nunca leram nenhum livro na vida; 38% leram entre 1 e 5 livros; 14% leram entre 6 e 11 livros.

O problema é consequência de resultados de questões anteriores, como a falta de hábito familiar, a ausência de material literário em casa, além da ausência de uma biblioteca na escola, o que aumenta, ainda mais, a distância entre esses potenciais leitores e a leitura.

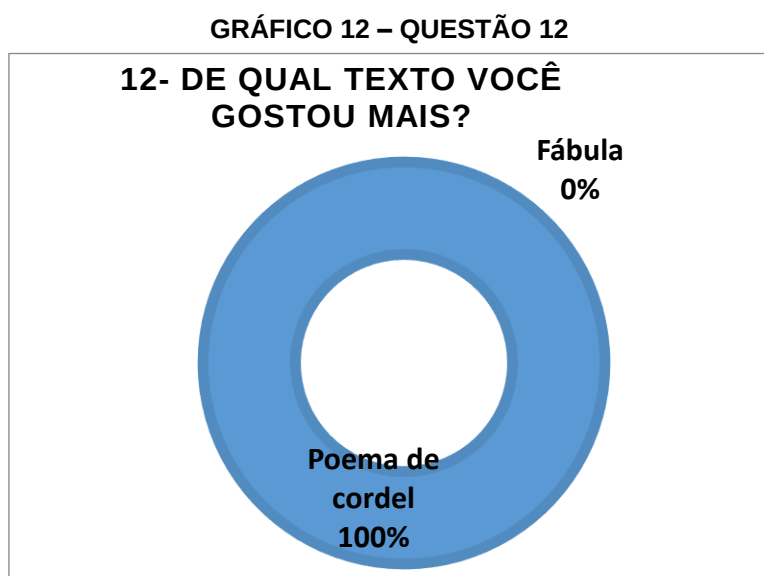
GRÁFICO 11 – QUESTÃO 11



Fonte: SILVA (2018).

Não se fez necessária a pergunta sobre o uso de *internet* na escola. Infelizmente, as repostas desse questionamento não são animadoras para uma escola no século XXI. Em plena era das tecnologias de comunicação e informação, o aluno, além de não dispor de uma biblioteca, também não tem acesso à internet no espaço escolar. A internet disponível na instituição dá conta apenas das tarefas administrativas, não sendo possível oferecer aos alunos, isto é, 100% dos estudantes não têm acesso à internet na escola.

Já em casa, esse quadro muda. 62% dos alunos contam com o acesso à internet. Só que, lamentavelmente, 38% não têm acesso à rede, nem em casa e nem na escola. Sem livros, sem biblioteca, sem internet, não é tão fácil tornar-se um leitor. Hoje, mesmo sem livros, o celular e o computador, conectados à internet, são grandes suportes para leitura e dispõem de gêneros para todos os públicos e gostos.



Fonte: SILVA (2018).

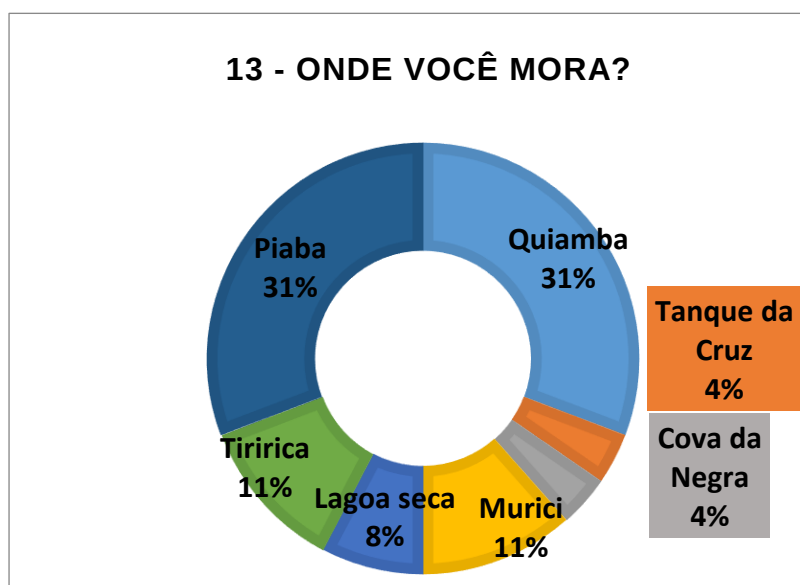
Essa questão foi uma espécie de experiência com os alunos. Na introdução deste trabalho, defendo o uso do cordel como uma possibilidade de desenvolvimento da competência leitora, salientando as especificidades e atributos do texto popular que contribuem para o despertar da atenção do estudante, principalmente, naqueles que não têm o hábito da leitura.

Especialmente para esta questão, escrevi uma versão da Fábula moderna de Millôr Fernandes, “O coveiro e o bêbado”, no formato de um poema de cordel (APÊNDICE 1). Como o texto original, no gênero fábula, já havia sido lido pela turma, e

muito bem aceito, resolvi criar a nova versão para tentar perceber o interesse dos alunos na versão em cordel, assim, foram entregues as duas versões e, após tempo para leitura, foi lançada a pergunta: *De qual texto você gostou mais?* Vale salientar que não foi divulgada a autoria da versão em cordel para os alunos, para não interferir nas respostas. E conforme podemos ver, graças às experiências anteriores, 100% dos alunos preferiram o texto em cordel.

As questões de 13 a 20 são do nível III, da categoria *Relação com a identidade*.

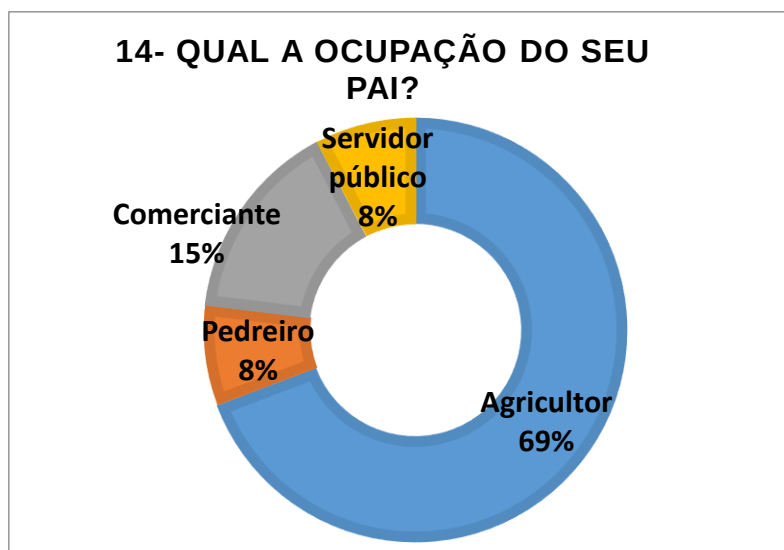
GRÁFICO 13 – QUESTÃO 13



Fonte: SILVA (2018).

Embora já citado no trabalho, cabe uma retomada para contextualizarmos os dados do gráfico 13. Os alunos desta pesquisa são oriundos de sete comunidades rurais localizadas no entorno da Escola. A escola não possui sede própria e utiliza as dependências do Colégio Estadual Anativo do Sacramento, localizado na Comunidade do Murici, município de Sapeaçu, estado da Bahia. Porém, por se tratar de uma zona de fronteira, os alunos pertencem a diferentes municípios: 31% residem na comunidade da Quiamba; 11% na comunidade do Murici; 4% na comunidade do Tanque da Cruz, todas no município de Sapeaçu. Outros 31% residem na comunidade das Piabas e 11% na comunidade da Tiririca, pertencentes ao município de Cruz das Almas. 8% dos alunos residem na comunidade da Lagoa Seca, município de Cabaceiras do Paraguaçu e 4% da turma residem na comunidade da Cova da Negra, município de Castro Alves.

GRÁFICO 14 – QUESTÃO 14

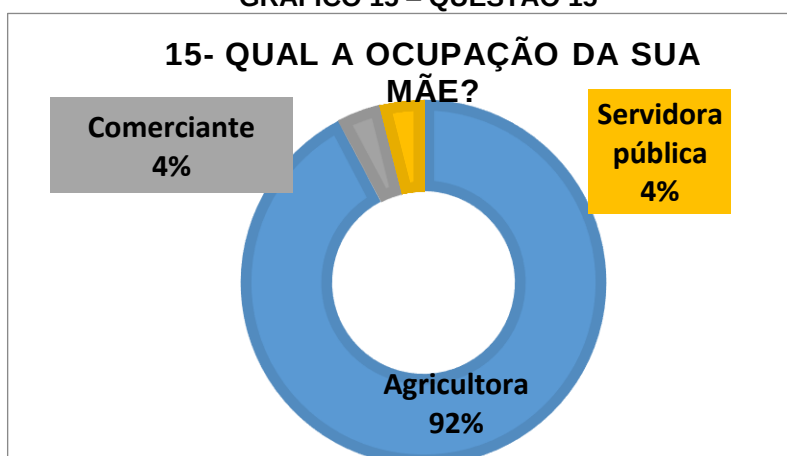


Fonte: SILVA (2018).

O fato de esta pesquisa trazer como problema, também, as questões relacionadas à identidade do sujeito da zona rural, justificam a necessidade desse questionamento sobre a ocupação dos pais dos alunos. Como percebemos nos números, a maioria absoluta dos pais são trabalhadores da agricultura, com um índice de 69%; 15% são comerciantes; 8% são pedreiros e outros 8% são servidores públicos municipais.

Salientamos que os que exercem outras profissões, um percentual de 31%, no caso, pedreiros, comerciantes e servidores públicos, desempenha suas funções nas respectivas comunidades onde moram, ou seja, mesmo os que não estão diretamente na agricultura se caracterizam também como trabalhadores da zona rural.

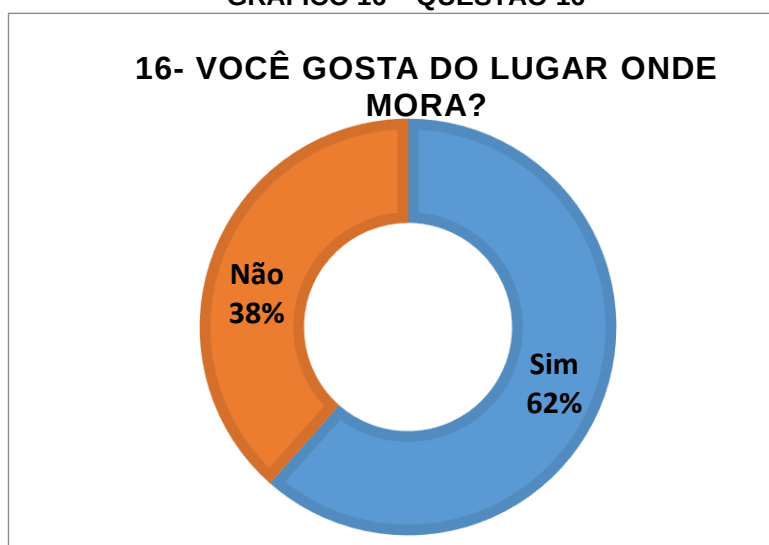
GRÁFICO 15 – QUESTÃO 15



Fonte: SILVA (2018).

Nesta questão, observamos que 92% das mulheres trabalham na agricultura, além do trabalho doméstico. A percepção de alguns alunos é de que suas mães não trabalham, pelo fato de uma parte não receber remuneração. Porém, essas mulheres exercem, além das tarefas do lar, atividades, como plantação de hortaliças, criação de aves e suínos, e ajudam seus companheiros na lida diária do campo. 4% das mulheres são comerciantes informais, vendem doces, artesanatos, que também são produzidos por elas, e os 4% restantes são servidoras públicas, mas trabalham nas comunidades em que residem.

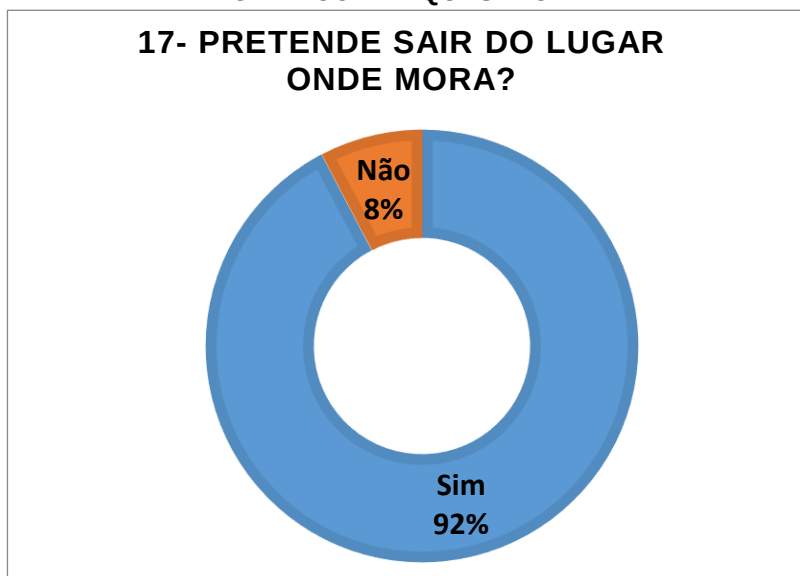
GRÁFICO 16 – QUESTÃO 16



Fonte: SILVA (2018).

Essa é a questão que, talvez, esteja mais diretamente ligada ao problema da pesquisa. Morar na zona rural, para alguns dos alunos, não é algo que os agrada. Embora 62% dos alunos afirmem gostar das suas comunidades e 38% afirmarem o contrário, em outras questões, percebemos que esses números oscilam e contradizem essa questão. Isso porque, em questões mais indiretas, observamos respostas que atestam para o descontentamento, ou pelo menos, pelo desejo de morar em outro lugar.

GRÁFICO 17 – QUESTÃO 17

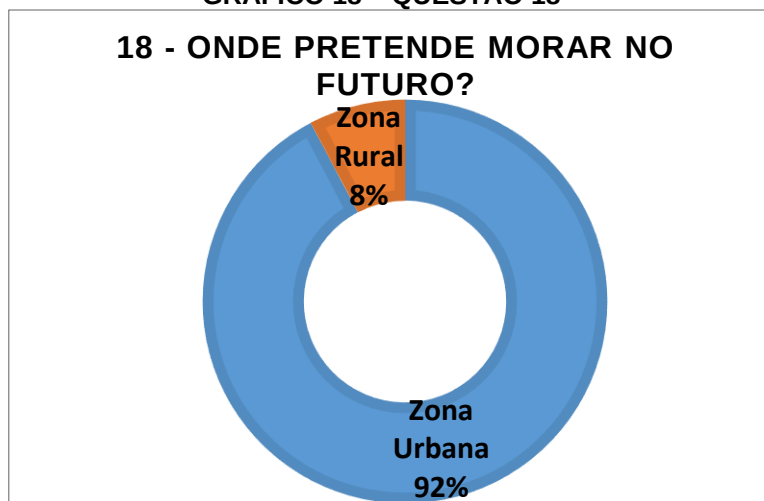


Fonte: SILVA (2018).

O gráfico 17 traz uma contradição em relação aos resultados do gráfico 16. Mesmo a maioria dizendo que gosta do lugar onde vive, 92% apresentaram o desejo de deixar a comunidade e ir morar em outro lugar, apenas 8% dos sujeitos dizem não pretender deixar suas comunidades.

Isso mostra que, embora afirmem gostar das suas comunidades, os alunos não pretendem permanecer vivendo lá. Talvez isso se explique pelo sonho de conquistar novas oportunidades de trabalho, conhecer outros ambientes, mas, também, indicam que, involuntariamente, não se identificam com o lugar em que moram.

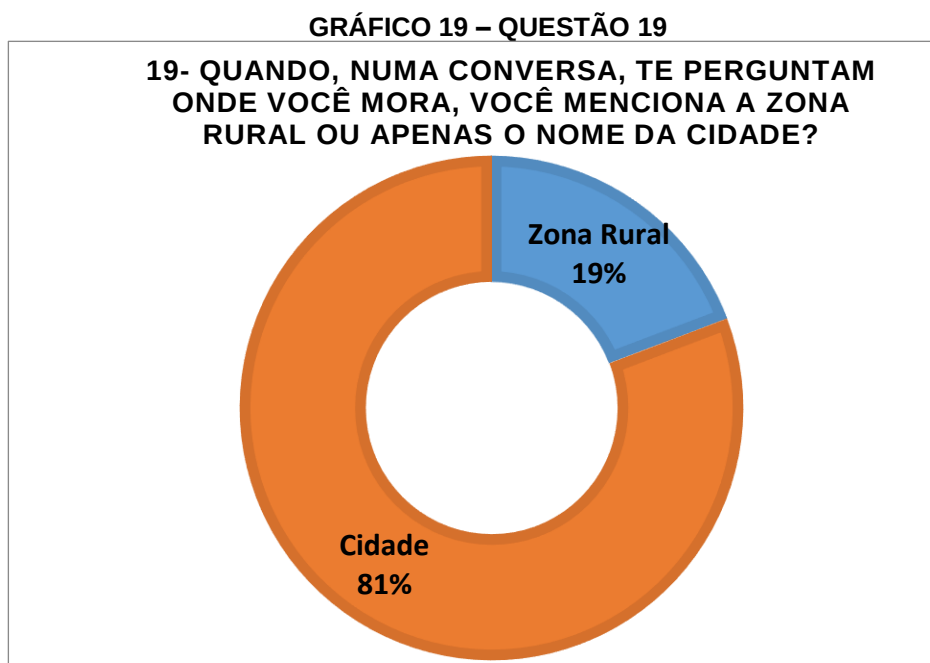
GRÁFICO 18 – QUESTÃO 18



Fonte: SILVA (2018).

Os dados deste gráfico demonstram e confirmam parte das hipóteses levantadas na elaboração deste trabalho. Para a maioria dos alunos entrevistados, precisamente 92%, é clara a intenção de vir a morar na zona urbana, apenas 8% pretendem permanecer na zona rural. Um dado que, mais uma vez, confirma o descontentamento com o espaço onde vivem.

Esses números, assim como os da questão anterior, atestam o desejo da maioria absoluta em morar na cidade. Como sabemos, esses sujeitos têm todo o contexto cultural, familiar e econômico com base rural, porém, devido aos estereótipos construídos sobre o campo, tendem a querer viver no espaço urbano, tido como contrário ao rural, ainda que, para isso, tenham que deixar toda a memória e tradição de suas comunidades para viver em um meio diferente do seu de origem.



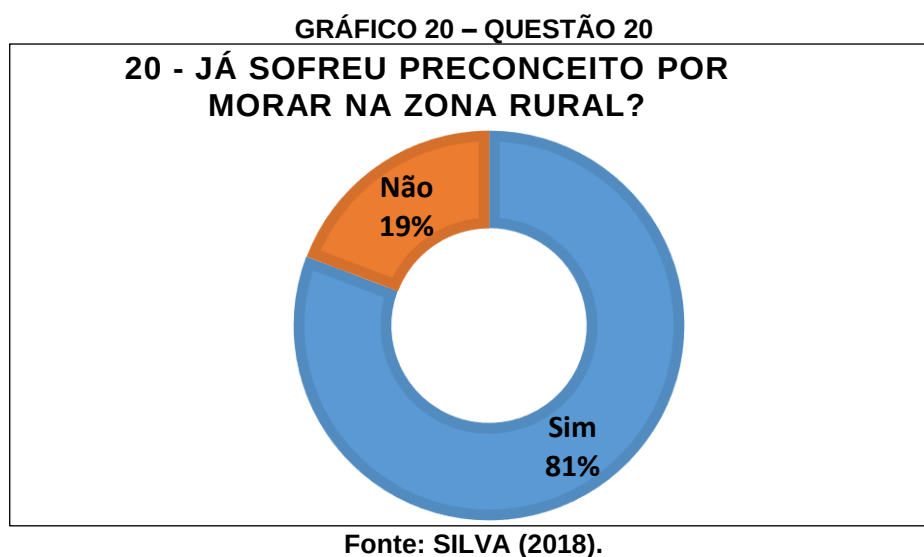
Fonte: SILVA (2018).

Já essa questão objetivou verificar a identificação dos sujeitos em relação às suas identidades de pessoas da zona rural. Em conversas informais, nas relações diárias em sala de aula, percebo que os alunos se envergonham e omitem o fato de serem cidadãos do campo e pertencerem a uma cultura rural.

Para chegarmos a essa questão, criamos um contexto imaginário, no qual, o entrevistado teria que responder à pergunta sobre o lugar em que mora, 81% afirmaram não citarem o termo “zona rural”, de modo a fazer entender que são da zona urbana.

Apenas 19% dos sujeitos dizem mencionar a exata localização do espaço em que vivem.

Essa omissão em relação ao termo rural é devido ao preconceito que sofrem por conta dessa posição geográfica. O preconceito existe em relação à capital e ao interior e aumenta, ainda mais, quando se habita em uma comunidade rural. Assim, para esse sujeito, é menos vergonhoso dizer que mora, por exemplo, em Sapeaçu, do que dizer que mora na Quiamba, zona rural do município.



Como professor da educação básica em escolas rurais e urbanas, e sujeito da zona rural, sou expectador e, também, vítima desse preconceito. Mesmo a cidade de Sapeaçu, no caso desta pesquisa, sendo pequena e com características bastantes modestas em relação ao desenvolvimento, sem muita diferença das comunidades rurais, parcela das pessoas da cidade ainda enxerga o campo de forma estereotipada e trata as pessoas “da roça” como atrasadas, de pouco esclarecimento e até mesmo ingênuas, o que é apenas um mito.

Porém, essa visão urbana tem sido prejudicial na relação entre conterrâneos e, até mesmo, causando situações de agressões verbais, constrangimentos, violência e rivalidade entre grupos das duas zonas. Conforme os números, 81% dos entrevistados afirmam ter sofrido preconceito por conta do lugar onde moram, apenas 19% não foram vítimas por esta situação geográfica.

A leitura dos resultados do questionário socioeconômico permitiu uma compreensão mais sólida da realidade dos sujeitos da pesquisa. Pensar numa proposta de intervenção não seria possível sem a elaboração deste perfil. Pudemos conhecer um

pouco da distribuição geográfica dessas famílias, a formação escolar dos pais e mães desses sujeitos, a forma de trabalho e a relação com a leitura e com a identidade do lugar onde vivem.

Percebemos, assim, que os alunos não convivem em contextos em que a leitura seja uma prática comum, o que supomos ser um dos fatores contribuintes na não formação leitora desses indivíduos. Vimos, também, que grande maioria dos pais destes sujeitos não concluíram a educação básica, sendo mais preciso, muitos nem sequer concluíram o Ensino Fundamental I, o que, certamente, corrobora para a não prática de leitura no contexto familiar.

Outro fator observado é a ausência de material bibliográfico que, para o grande público entrevistado, restringe-se, apenas, ao material didático, no caso, os livros do PNLD. Para além dessa questão, os alunos não contam com biblioteca na escola, assim como não dispõem de acesso à internet no espaço escolar. Embora uma parcela razoável afirme ter acesso à internet em suas casas, alguns não têm esse recurso em ambos os espaços em que convivem – casa e escola.

Observamos, ainda, as relações destes sujeitos com suas respectivas identidades. Vimos que, mesmo tendo nascido e convivendo no campo, filhos de trabalhadores rurais, inseridos na cultura e costumes da roça, 92% dos sujeitos pretendem, no futuro, viver na cidade. Podemos atribuir esse dado, além do sonho com outras oportunidades e às influências da mídia, ao preconceito que sofrem devido aos estereótipos constituídos ao longo dos anos, sobre a zona rural.

Com essas constatações, é possível delinear esta proposta e buscar desenvolver reflexões que possam ser úteis nas vidas destas pessoas. Conforme leituras preliminares, a escola jamais poderá estar alheia à realidade dos educandos, aliás, os educandos é que são a identidade da escola. Um projeto político-pedagógico sério e eficaz precisa ser pensado de modo real, prático e que, acima de tudo, respeite a diversidade, e valorize a identidade dos seus discentes reconhecendo as principais necessidades de cada um.

3.1.2 Um retrato da realidade: diagnóstico de leitura

A elaboração desta atividade diagnóstica visava confirmar dados de uma outra atividade do início do ano letivo de 2018, desenvolvida pela escola e aplicada pelo professor de Língua Portuguesa, no caso, o pesquisador responsável por esta pesquisa. A avaliação diagnóstica em questão foi proposta com o intuito de entender a situação em que se encontravam os alunos no início do ano letivo, em relação à leitura e à escrita, cujos resultados estão na tabela abaixo:

Quadro 07 – Resultado de avaliação interna aplicada pela escola – leitura

Descritores	Procedimentos de leitura	Erros	Acertos	Acerto %	Erro %
D1	Localizar informações explícitas em um texto	22	04	12	88
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	18	08	31	69
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	24	02	8	92
D6	Identificar o tema de um texto	17	07	29	71
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	23	03	12	88

Fonte: Silva (2018).

Esta avaliação teve como referência os indicadores SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O sistema apresenta uma matriz de referência com as

competências esperadas para determinados níveis de escolaridade. Vale dizer, que o SAEB é o mesmo sistema que elabora e analisa os resultados da Prova Brasil, aplicada no 5º ano do Ensino Fundamental II e no 9º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo de avaliar as habilidades mínimas do educando ao final de cada nível de ensino. Vejamos no quadro 08:

Imagem 04 – Matriz de referência SAEB – procedimentos de leitura

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: Brasil (2013).

A imagem acima apresenta os descritores referentes ao tópico 1, procedimento de leitura, conforme especificados. Cada um dos descritores observa uma habilidade e a capacidade do educando durante o procedimento de leitura. Vejamos no quadro 08 o detalhamento dos descritores do tópico 1:

Quadro 08 – Detalhamento dos descritores SAEB

Descritor	Habilidade avaliada
D1	A habilidade, que pode ser avaliada por este descritor, relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.
D3	Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.
D4	Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas.

D6	A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, à identificação do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto.
D14	Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato.

Fonte: Brasil (2013).

Os indicadores acima norteiam a elaboração das atividades e servem como matriz para verificação das dificuldades encontradas pelos alunos para leitura de determinado enunciado.

Como a matriz do SAEB avalia as habilidades linguísticas de forma geral, existem, também, outros descritores que são bastante relevantes enquanto parâmetros para a avaliação das competências trabalhadas ao longo do processo. É importante frisar, quantas vezes forem necessárias, que esses descritores servem, não somente para avaliação, mas também, como objetivos norteadores para o planejamento e execução das aulas.

Imagem 05 – Distribuição dos descritores por tópicos para língua portuguesa

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ACORDO COM OS TÓPICOS	
TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Fonte: Brasil (2013).

No caso específico deste trabalho, optamos pela prevalência dos indicadores relacionados ao tópico de *procedimento de leitura*. Tal escolha se deu considerando os resultados do quadro 07, da atividade diagnóstica, proposta pela escola, onde verificou-se que, entre as principais ocorrências, estão aquelas relacionadas ao procedimento de leitura. Com base nesses números, foram elaboradas as questões diagnósticas de

modo a tentar verificar/confirmar as informações para o delineamento da pesquisa e a proposta de intervenção pedagógica.

As questões elaboradas para essa etapa contemplaram gêneros textuais diferentes, considerando a diversidade de textos que se encontram em circulação social e fazem parte da vida das pessoas. Porém, nesta proposta pedagógica, priorizamos o gênero poema, em especial, os poemas populares relacionados às temáticas rurais, nesse caso, a literatura de cordel.

Foram elaboradas 10 questões contemplando os 5 descritores do tópico 1 do SAEB. As questões, todas voltadas para o procedimento de leitura, apresentam 04 alternativas e apenas uma resposta correta. Todas as questões estão identificadas com o descritor avaliado, conforme exemplo na imagem 06:

Imagem 06 – Recorte de questão da prova brasil – 2013

Exemplo de item do descritor D3:

O Pavão

E considere a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considere que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considere, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

(BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120)

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

(A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.

(B) conseguir o maior número de tonalidades.

(C) fazer com que o pavão ostente suas cores.

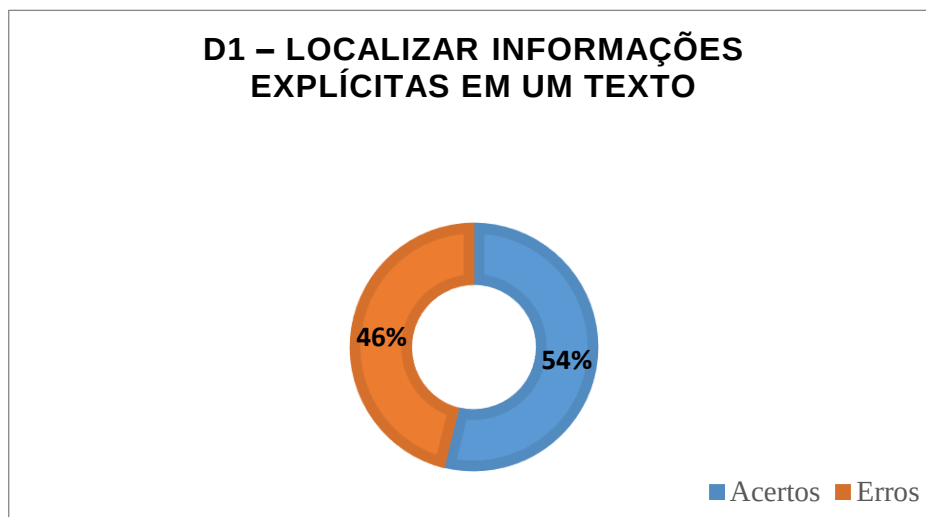
(D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Fonte: Brasil (2011).

A atividade diagnóstica foi aplicada de forma bem discreta, com os devidos esclarecimentos dos objetivos, porém de forma mais natural possível, no horário regular da aula, pelo próprio professor de Língua Portuguesa, sem nenhum tipo de pressão, cobrança ou intervenção nas respostas e na leitura. Os estudantes tiveram o tempo de 2 horas e 40 minutos, todavia, todos concluíram em menos de 1 hora.

Para as análises, seguimos a classificação por descritores (quadro 08), apresentando a quantidade de acertos e de erros em gráficos por porcentagem. Para cada descritor, foram elaboradas 02 questões.

GRÁFICO 21 – DESCRITOR 1

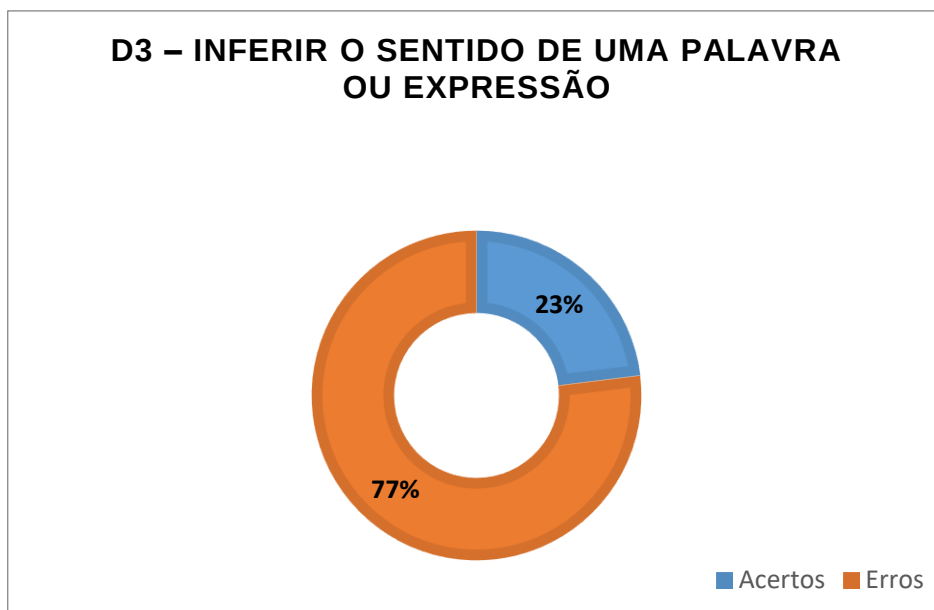


Fonte: Silva (2018).

Esperávamos nas questões relacionadas a esse descritor que o aluno fosse capaz de voltar ao texto e, dentre as diversas informações, localizar aquela solicitada no enunciado da questão. Em alguns casos, as informações solicitadas aparecem de forma explícita, sem que seja necessário muito esforço para a compreensão; em outros, pode vir de forma implícita, ou seja, requerendo algumas relações para a identificação.

Os resultados dessa questão apresentam um equilíbrio entre os índices de erro e acerto, com uma pequena vantagem para os que conseguiram assinalar as respostas que atendiam corretamente às informações solicitadas. 54% dos sujeitos conseguiram fazer a leitura, retomar o texto e encontrar a informação esperada. 46% demonstraram não conseguir fazer a mesma leitura e optaram por alternativas que não preenchiam a solicitação esperada pelo descritor.

GRÁFICO 22 – DESCRITOR 3

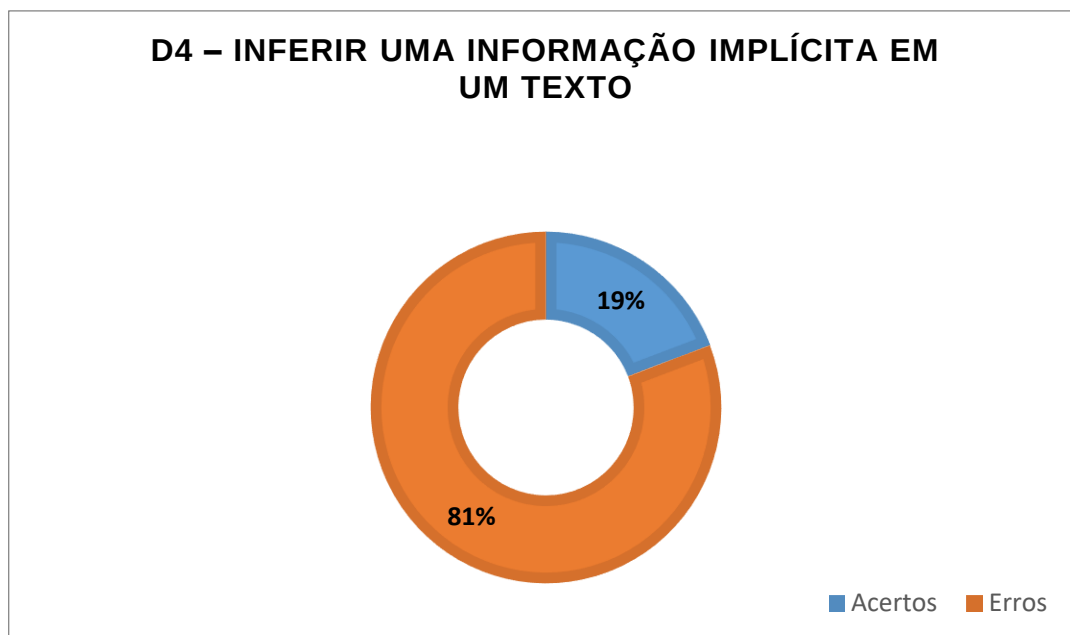


Fonte: Silva (2018).

O dicionário Aurélio diz que inferir é: “concluir por inferência ou dedução, partindo de indícios, fatos ou raciocínios”, (FERREIRA, 2001, p. 377). Isto é, a partir das informações e indícios explícitos, realizar as devidas relações para o alcance da informação desejada. Em um texto, nem sempre as palavras e expressões são utilizadas de forma denotativa, isto é, em seu sentido mais restrito e comum. Em outros casos, algumas palavras e expressões não são do conhecimento do leitor, seja por se tratar de variações linguísticas estranhas ao seu contexto, seja pela falta de outras leituras e experiências de mundo.

Nessas situações, esperamos que o sujeito seja capaz de buscar alternativas, de modo a fazer associações possíveis para atribuição de sentido. Os números são negativos e mostram um elevado percentual de erros. 71% dos sujeitos não conseguiram fazer as devidas inferências de modo a alcançar a informação esperada. 29% da turma conseguiram ativar outros mecanismos necessários à compreensão do enunciado.

GRÁFICO 23 – DESCRITOR 4



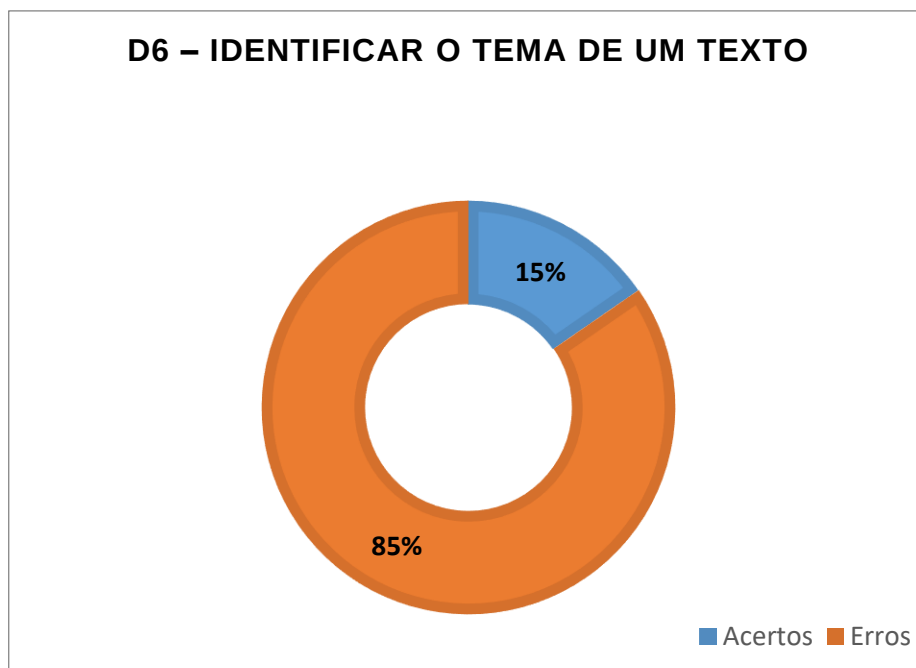
Fonte: Silva (2018).

Conforme discutimos na seção dois desta proposta, ler está longe de simplesmente decifrar alguns códigos ou signos linguísticos. A leitura tem uma abrangência muito maior e exige múltiplas habilidades que permitam ao sujeito-leitor interação com o autor através do texto formando uma relação de interlocução, possibilitando um contato com o outro através da leitura.

Para a efetiva realização desse processo, é necessário que o leitor seja capaz de, através do que está lendo, utilizar das suas experiências e conhecimentos para atribuição de um sentido ao que se lê. Basta dizer que o leitor é uma parte ativa e importante do texto, assim sendo, precisa penetrar na superfície das letras e imagens e buscar as informações ocultas e implícitas que dependem exclusivamente da sua experiência.

Vimos, no gráfico 23, que 81% dos alunos não conseguiram inferir uma informação implícita no texto. Somente 19% fizeram as inferências possíveis a partir do contexto e das próprias vivências.

GRÁFICO 24 – DESCRITOR 6



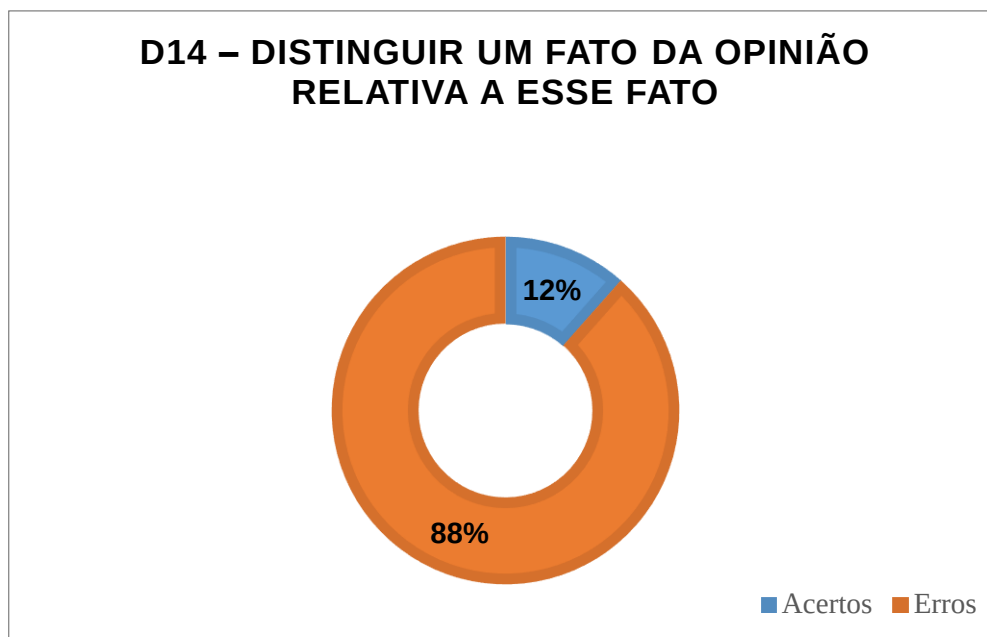
Fonte: Silva (2018).

Esta questão me faz reviver muitos momentos nas aulas de Língua Portuguesa, não apenas na escola em questão, mas também em outras instituições. Não é incomum alguns alunos confundirem tema com título, sem contar que muitos deles elegem um fragmento qualquer, que mais os chama atenção e classificam como sendo o tema do texto.

Há alguns anos, tenho trabalhado essa questão na perspectiva de tentar desfazer essa confusão e mostrar o texto como uma unidade de sentido, ainda que possa apresentar múltiplas possibilidades, mas todas elas remetem ao texto como um todo. Reconhecer o tema/assunto tratado em um texto é o mínimo necessário num processo de leitura, embora, às vezes, não ocorra e muitos não consigam realizar essa ação.

Os dados deste gráfico mostram uma situação assustadora para os alunos que estão no último ano do ensino fundamental. 85% dos sujeitos não conseguiram identificar o tema do texto lido. Apenas 15% compreenderam o assunto de que tratava a leitura.

GRÁFICO 25 – DESCRITOR 14



Fonte: Silva (2018).

De acordo com o SAEB, o leitor precisa ser capaz de entender a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode ser bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto e/ou inferindo-as, o que tornaria a tarefa mais difícil.

Esse descritor exige uma compreensão do leitor de modo que possa fazer a distinção das sentenças e enunciados articulados num determinado texto. 88% dos alunos não conseguiram distinguir um episódio contado pelo narrador de uma opinião emitida a respeito do fato narrado; 12% dos alunos fizeram a distinção e marcaram a diferença percebendo a marca de subjetividade na construção textual

Na próxima seção, apresentamos a proposta de intervenção detalhada. Conforme discutido nos gráficos do diagnóstico, damos prioridades aos descritores relacionados ao procedimento de leitura e optamos pelas temáticas que abordem a questão da identidade rural e as peculiaridades da vida no campo, através dos poemas da literatura de cordel.

4. ACONTECÊNCIAS POÉTICAS: ENTRE JILÓS E RAPADURAS, O DOCE GOSTO DO LER, DO SER E DO CONHECER

Esta seção é dedicado à apresentação da proposta de intervenção. Aqui, descrevemos as etapas de realização das aulas de leitura e fazemos uma análise dos resultados. O trabalho aconteceu durante as aulas de Língua Portuguesa, no turno matutino. Em alguns casos, carecemos de mais tempo, porém, pudemos contar com a colaboração de outros colegas que, de forma planejada, cederam seus espaços.

As atividades estão organizadas em tabelas, de modo a atender melhor o andamento. Na descrição, fazemos referência ao “professor” na terceira pessoa, por entendermos que a forma organizacional permitiria a aplicação por qualquer outro professor da disciplina, não restringindo apenas ao pesquisador.

A avaliação aconteceu de forma processual através das manifestações dos alunos, do envolvimento nas atividades e nas atitudes diante do tema. Para além disso, foi proposto, após a realização de todas as oficinas, um momento de avaliação oral no qual os alunos puderam tecer suas críticas e elogios contribuindo na melhor adequação do trabalho. Foi aplicada, também, uma atividade de leitura, seguindo os descritores SAEB, para que possibilitasse uma comparação com os dados do levantamento inicial.

Como sabemos, o plano é um elemento norteador da atividade, mas mudanças durante o curso das oficinas sempre foram possíveis, de modo a atender às circunstâncias e às demandas do momento de realização, desde que, a essência e a ideia matriz sejam preservadas, por se tratar de um trabalho avaliado por uma banca de qualificação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia.

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 01: Matutando sobre a vida
PÚBLICO	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II
DURAÇÃO	04 aulas
RECURSOS	Projector, computador, caixa de som, quadro, cópias dos textos: “Matuto raiz”, Manoel Neto (APÊNDICE 4) e “A vida na roça”, Renato Lima (ANEXO 1), colcha de retalhos e bloco de papel.

OBJETIVO DE ENSINO	Compreender a proposta de intervenção, suas etapas e os problemas norteadores.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1º MOMENTO	O professor deve organizar a sala em círculo e criar um cenário relacionado à temática da proposta. No centro da sala, será estendida uma colcha de retalhos, onde os alunos se sentarão formando uma roda de conversa. O professor entregará a cada aluno, à medida que forem sendo recebidos, um folheto de cordel, intitulado “ <i>Matuto raiz</i> ”, de autoria própria, criado especialmente para esse momento.
2º MOMENTO	Já sentados em círculo na colcha de retalhos, o professor se posicionará ao centro e fará a declamação do cordel “Viver na roça é assim”, do poeta Carlos Aires. O objetivo desse texto é apenas introduzir o assunto. Embora seja pertinente abrir espaço para as apreciações, o professor não aprofundará as discussões sobre o referido texto.
3º MOMENTO	Com o uso do projetor, o professor exibirá alguns slides sobre a proposta e seus objetivos. Falará sobre os problemas de leitura e as questões de identidade.
4º MOMENTO	Esse momento será dedicado à leitura do cordel “ <i>Matuto raiz</i> ”. O professor iniciará, perguntando: <i>Como seria um matuto raiz?</i> Espera-se, assim, que eles façam associação à música “Casal raiz”, de Xande Aviação (ANEXO 2). Se eles fizerem, o professor conduzirá a conversa perguntando: <i>E como é o casal raiz?</i> Concluídas as falas dos alunos, o professor colocará a música “ <i>Caboclo sonhador</i> ” (instrumental) em volume moderado, e pedirá que façam a leitura silenciosa. Após a atividade, o professor solicitará que algum aluno faça a leitura para a turma. Caso ninguém se prontifique, o professor lê e pede que os demais o acompanhem.

	Após a leitura, o professor pedirá que os alunos manifestem suas percepções e conversará com a turma sobre o termo <i>matuto</i> e as conotações diversas que conhecem. Em seguida, pedirá que cada aluno diga com uma palavra o que espera da proposta e encerra a oficina.
--	--

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 02: “Isso é cagado e cuspidor paisagem de interior”?
PÚBLICO	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II
DURAÇÃO	04 aulas
RECURSOS	Projektor, computador, caixa de som, quadro, imagens, cópias do poema “Paisagem de interior” (ANEXO 3), de Jessier Quirino, pincel colorido e caneta.
OBJETIVOS DE ENSINO	Ler cordel sobre representação do interior e produzir texto poético a partir das leituras feitas.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1º MOMENTO	O professor iniciará a oficina entregando uma cópia do poema “Paisagem de interior”, de Jessier Quirino. Em seguida, solicitará que os alunos façam a leitura silenciosa do texto. Após esse momento de contato com o poema, o professor reproduzirá um vídeo com o áudio do próprio autor fazendo a declamação, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OtlIEOsMnws.
2º MOMENTO	A segunda parte será o momento de os alunos exporem suas percepções. O professor apresentará uma legenda nas cores abaixo, para cada um dos dizeres:  <i>Tão doce quanto o mel da rapadura</i>  <i>Tão amargo quanto o sabor do jiló</i> Depois, entregará pinceis nas cores rosa e verde e pedirá que, seguindo a legenda, façam o registro das suas percepções a partir da leitura do texto. A cor rosa deve ser usada para registrar as imagens que os agradam, que acham que são “doces”. Já a cor verde, as percepções “amargas”, aquelas que consideram desagradáveis ou estereotipadas.

	NOTA IMPORTANTE: o fato de esse poema apelar para o humor faz com que o poeta faça algumas descrições que podem soar de maneira preconceituosa ou agressiva para com as imagens representadas. Espera-se que os alunos percebam essas descrições e façam suas observações. Caso seja necessário, o professor pode ir estimulando as opiniões. Após os registros, o professor pedirá que os alunos, em equipe façam as apresentações. À medida em que forem apresentando, o professor pode ir fazendo as interferências e abrindo espaço para as discussões sobre a questão.
3º MOMENTO	Para encerrar, ainda em grupo por comunidade, o professor solicitará que, com base nas descrições do poema lido, tentem construir quadras populares, fazendo as representações dignas de seus lugares. O professor auxiliará na produção das quadras populares, relacionando-as com a ideia do texto lido (a ideia é a construção de poemas de cordel, porém, respeitando as particularidades de cada pessoa. O professor sugerirá quadras populares, por serem de estruturas menores e com rimas alternadas, mas não limitará, caso o aluno queira optar por construções maiores, ou mesmo textos em prosa.).

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 03: Identidades em poesia
PÚBLICO	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II
DURAÇÃO	04 aulas
RECURSOS	Cópias do texto “Cante lá que eu canto cá” (ANEXO 4), de Patativa do Assaré, papel, caneta, quadro.
OBJETIVO DE ENSINO	Compreender a literatura de cordel como uma manifestação popular e, a partir da leitura, produzir quadras populares.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1º MOMENTO	Nesta oficina, o professor iniciará com a declamação do poema “Cante lá, que eu canto cá”, do poeta cearense Patativa do

	Assaré. A intenção desta leitura é chamar a atenção para uma das principais características da literatura popular, que é a representação do contexto do povo, pelo próprio povo. Após a leitura do poema, o professor solicitará que os alunos se agrupem por comunidades. Por sorteio, pedirá que cada grupo faça uma pequena descrição da comunidade do outro grupo. (tempo de 20 minutos). Feitas as descrições, o professor pedirá que os grupos façam a apresentação oral da descrição produzida. O professor sugerirá que a comunidade descrita se manifeste em relação à descrição feita e, assim, sucessivamente. A ideia é que o docente vá instigando os alunos, com perguntas do tipo: • <i>Essa é a sua comunidade?</i> • <i>O que foi descrito aí que não existe lá?</i> • <i>O que existe lá de importante e não foi dito aqui?</i> • <i>Se não dissessem o nome, você reconheceria sua comunidade?</i> • <i>Se fosse você a descrever sua comunidade, teria feito dessa forma?</i> O objetivo dessa tarefa é contextualizar a ideia do poema. Mostrar que, por mais elaborada e mais bonita que seja a representação, a pessoa que vive e conhece, de fato, pode representar a própria vida com muito mais verdade e precisão. NOTA IMPORTANTE: O professor precisa ser cuidadoso para não diminuir outras produções, já que, nem sempre, a literatura precisa ter esse compromisso com a realidade. O debate deve seguir a linha da ideia de que, quando são criados estereótipos ou inverdades nas representações, geralmente, é por falta de conhecimento ou de vivência. Essa dinâmica servirá, também, como incentivo à produção escrita sobre suas vidas e seus contextos.
2º MOMENTO	Neste momento, o professor falará para a turma um pouco sobre o cordel. Das características estruturais, dos ciclos temáticos, do

	contexto de surgimento e difusão no Brasil, e da expansão atual com as mídias sociais, além da linguagem e dos poetas populares.
3º MOMENTO	Concluída a etapa anterior, o professor deverá propor a divisão da turma em equipes, e retornará ao texto “Cante lá, que eu canto cá”, de Patativa do Assaré. De posse deste texto, o professor provocará algumas discussões lançando as seguintes perguntas, de forma oral: • <i>Qual é o assunto desse poema?</i> • <i>Você concorda com a visão do autor em relação à representação do espaço na literatura?</i> • <i>Você acha que o cordel apresenta uma linguagem mais simples para compreendermos a mensagem?</i> • <i>Para você, quem melhor escreveria sobre o campo, o homem do campo ou homem da cidade?</i>
4º MOMENTO	Após esse momento de conversa sobre o texto, o professor pedirá aos alunos que, ainda nos mesmos grupos, tentem criar quadras populares sobre os lugares em que vivem. (Pedir que sejam os poetas das suas terras e das suas vidas.). Caso não dê tempo, o professor pode indicar que façam em casa e socializem na aula seguinte.

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 04: Nossa gente no cordel
PÚBLICO	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II
ASSUNTO	O homem do campo no poema de cordel.
DURAÇÃO	03 aulas
RECURSOS	Cópias do cordel “Zé Qualquer e Chica Boa” (ANEXO 5), de Jessier Quirino, papel, tinta, bandejas de isopor, pincel, imagens de trabalhadores rurais, fita adesiva e caneta.
OBJETIVO DE ENSINO	Ler e produzir cordel ilustrado com isogravuras a partir das representações do homem rural.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	

1º MOMENTO	Esta aula começará com a apresentação das quadras construídas pelos grupos sobre suas comunidades, proposta da aula anterior. Depois das apresentações, o professor fará a seguinte dinâmica: fixará na parede imagens de pessoas da zona rural. Em seguida, entregará fichas de papel, medindo $\frac{1}{4}$ da folha A4 e pedirá que registrem uma sensação, característica ou sentimento que lhe transmitem as imagens. Depois, cada aluno vai lendo seu registro e colando ao lado das imagens, como uma legenda coletiva. O professor deve conduzir a dinâmica comentando sobre a força, a resistência, a vida difícil e o importante papel do campo no desenvolvimento do país.
2º MOMENTO	Aqui, o professor entregará uma cópia do poema: “<i>Zé Qualquer e Chica Boa</i>”, também de Jessier Quirino, que será declamado em áudio do próprio autor. Após a leitura, o professor abrirá espaço para as impressões dos alunos, questionando: • <i>Que características de Zé do poema você vê em seus familiares?</i> • <i>Por que a palavra “Qualquer” está iniciada por letra maiúscula?</i> • <i>Existem mulheres que exercem o papel de “Zé” do poema?</i> • <i>Você já pensou numa descrição de homem rural sob a perspectiva do poema?</i>
3º MOMENTO	Nesse momento, o professor distribuirá bandejas de isopor, tinta, pincel e papel. Pedirá que, em grupos, criem personagens que possam representar arquétipos rurais das suas comunidades. Essa técnica é uma variação da xilogravura. Consiste no entalhe na bandeja, depois cobre com a tinta para, em seguida, passar para o papel imprimindo a imagem. O professor sugerirá que os personagens podem ser reais ou do imaginário. As imagens devem ser expostas na sala.

4º MOMENTO	Para encerrar, em grupos, ainda, o professor sugerirá a produção de quadras a partir dos arquétipos construídos e pintados nas isogravuras. Caso os alunos resistam, podem trazer seus escritos em prosa e, em ocasião oportuna, com auxílio docente, transformar em cordel.
-------------------	--

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 05: “Coisas pra se dizer “benzó-Deus””
PÚBLICO	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II
DURAÇÃO	04 aulas
RECURSOS	Projeto, computador, caixa de som, quadro, imagens, cópias dos textos: “Coisas daqui oh!” (APÊNDICE 3) e: “Coisas pra se dizer “benzó-Deus”” (ANEXO 6), e materiais diversos
OBJETIVOS DE ENSINO	Objetivos de ensino: Ler e produzir versos de cordel a partir das reflexões sobre a importância do lugar na vida das pessoas.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1º MOMENTO	A aula iniciará com as apresentações das produções produzidas na oficina anterior. Após a socialização, o professor, usando o projetor, exibirá imagens diversas (ANEXO 7). Inicialmente, de lugares conhecidos no mundo, como, <i>Chapada Diamantina</i>, <i>Elevador Lacerda</i>, <i>Cristo Redentor</i>, <i>Estátua da Liberdade</i> e aí vai introduzindo imagens locais que já foram selecionadas, tiradas pelo professor e por alguns colegas e moradores das comunidades atendidas pela escola. O professor vai apresentando as imagens e fazendo perguntas do tipo: • <i>De onde é essa imagem?</i> • <i>Por que você a reconheceu?</i> • <i>O que você sabe desse lugar?</i> Espera-se que, à medida que as imagens forem se aproximando das suas realidades, o grau de interação vá

	aumentando e eles possam ir fazendo as devidas interferências e comentários. Essa atividade tem o propósito de mostrar que a mesma importância que tem as imagens populares e famosas para o mundo, tem as das suas comunidades para seus moradores. Discutir que o lugar é o retrato da pessoa e a pessoa é uma parte do lugar. Que a forma como veem o lugar interfere na forma como enxergam a si mesmos e aos que convivem com eles.
2º MOMENTO	Concluída a dinâmica inicial, a turma procederá com a leitura de um poema sobre os lugares dos sujeitos envolvidos, de autoria do professor, intitulado, “Coisas daqui oh!”. O texto não trará de forma explícita as localidades representadas, mas descreverá costumes, lugares, personagens e eventos que engrandecem o lugar. Assim, pedirá que, durante a leitura, os alunos atentem para as descrições. Após leitura, o professor questionará: • <i>Vocês conhecem esse lugar?</i> • <i>Vocês morariam nesse lugar do poema?</i> • <i>Notaram alguma semelhança com o município de vocês?</i> O professor falará da capacidade que a poesia tem em descrever e reinventar espaços e culturas.
3º MOMENTO	Nesse momento, o professor declamará o poema “Coisas pra se dizer “benzó-Deus””, de Jessier Quirino. Durante a leitura, pedirá aos alunos que atentem para as descrições feitas pelo poeta e lançará questionamentos, do tipo: • <i>O acharam dos poemas?</i> • <i>O que acharam dos lugares descritos nos poemas?</i> • <i>Há semelhanças entre os poemas?</i>
4º MOMENTO	O professor entregará dois cartazes. Num deles, estará escrito: “benzó-Deus” e no outro “Deus é mais”. Em um dos cartazes, o grupo registrará as coisas que eles consideram boas no lugar

	onde eles vivem; na outra coluna, registrarão as coisas que julgarem ruins. <i>(Vale destacar que, apesar das expressões acima mencionarem termos religiosos, fazem parte do falar da maioria absoluta dos sujeitos dessas comunidades. O professor já conversou com a turma e notou que não há constrangimento, pois todos utilizam em situações do cotidiano).</i>
5º MOMENTO	O professor abrirá espaço para um debate com as seguintes questões: • <i>Em que outros contextos já ouviram as expressões títulos dos cartazes?</i> • <i>Qual o significado de cada uma delas?</i> • <i>O que cada grupo associou como algo ruim da sua comunidade?</i> • <i>O que cada grupo classificou como coisas boas?</i> • <i>O que é considerado bom só existe na cidade?</i> • <i>O que é considerado ruim só existe na roça?</i>
6º MOMENTO	Após o debate, dando sequência à produção, com ajuda do professor, os grupos criarão quadras populares sobre as coisas que merecem destaque no lugar em que vivem. Caso, o tempo seja insuficiente, eles se reunirão em casa e trarão as quadras para apresentação na aula seguinte. Os alunos poderão conversar com o professor, fora da aula, para auxílio, se necessário.

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 06: Para guardar na memória!
PÚBLICO	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II
ASSUNTO	Organização do trabalho final
DURAÇÃO	04 aulas
RECURSOS	Projeto, computador, caixa de som, quadro, imagens, cópias dos textos trabalhados, papel, tesouras, cola, barbante, tecido etc.

OBJETIVOS DE ENSINO	Produzir e organizar material para a exposição final.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1º MOMENTO	Esta aula será dedicada à produção da exposição final. O professor sugerirá aos alunos a criação de uma feira de cordel e explicará aos alunos a proposta, ouvindo opiniões sobre possíveis ações.
2º MOMENTO	Juntamente com os alunos, o professor organizará os folhetos com os poemas criados ao longo das oficinas. Anteriormente, o professor deve recolher todos os poemas produzidos, digitá-los e imprimi-los. Assim, neste momento, o professor os ajudará na confecção dos livretos e ilustração das capas com as xilogravuras nas bandejas de isopor (isogravuras) (a técnica já é conhecida, pois o professor já realizou com a turma em outra ocasião).
3º MOMENTO	O professor e os alunos montarão painéis com fotografias das comunidades; sobre a literatura de cordel; com xilogravuras de artistas já conhecidos e isogravuras feitas pela turma.

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 07: Feira de versos
PÚBLICO	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II
DURAÇÃO	05 aulas
RECURSOS	Projektor, computador, caixa de som, quadro, imagens, cópias dos textos trabalhados, papel, tesouras, cola, barbante, tecido, folhetos de cordel diversos, materiais e utensílios da zona rural.
OBJETIVOS DE ENSINO	Apresentar a vida no campo, através de leituras e outros elementos que representam o meio rural.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1º MOMENTO	O primeiro momento será dedicado à montagem e organização do espaço, já que a sala de aula funciona

	nos dois turnos, não sendo possível, arrumar na véspera. Em seguida, a sala ficará aberta para visitação de outros alunos e professores que desejarem visitar.
2º MOMENTO	Neste momento, os alunos farão as apresentações dos painéis e explicarão as escolhas das imagens e informações contidas neles.
3º MOMENTO	Os alunos poderão ler ou declamar, individualmente ou em grupos, textos completos ou partes das suas produções e de outros autores. O espaço será aberto para os visitantes que quiserem ler ou declamar textos expostos, ou outros que desejarem apresentar.
4º MOMENTO	O professor fará um comentário geral sobre as propostas e, como forma de agradecimento e incentivo, entregará os certificados pela participação. Após esse momento, será servido um lanche oferecido à turma e encerrada a atividade.

ROTEIRO DA OFICINA

IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO	Oficina 08: Coisas para se levar daqui
PÚBLICO	Alunos do 9�o ano do Ensino Fundamental II
DURAÇÃO	03 aulas
RECURSOS	Material impresso, caneta, papel.
OBJETIVOS DE ENSINO	Verificar o desempenho em atividades de leitura e avaliar o trabalho de forma geral, pontos positivos e negativos.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1�o MOMENTO	No primeiro momento, o professor pedirá que os alunos exponham suas impressões sobre a proposta de intervenção. Solicitar� que destaquem os pontos positivos e negativos e registrem sugestões para melhoria em aplicações futuras.

2º MOMENTO	O professor aplicará uma atividade de leitura (ANEXO 9), focalizando os descritores do sistema SAEB para comparação com o diagnóstico inicial. As questões devem abordar gêneros diversos, considerando a necessidade de leitura diante da variedade textual em circulação. É importante, também, que essas questões sejam retiradas de avaliações SAEB, pois assim, garantirá total isenção do professor na análise dos resultados.
-----------------------	--

4.1 A LABUTA ENTRE O PLANTIO E A COLHEITA: OS SABERES E SABORES DO SER E DO CONHECER

Planejar é fundamental em qualquer atividade que venhamos desenvolver em nossa vida. Na escola, não é diferente, já que é o planejamento que orienta todos os passos e nortes de uma determinada atividade. Vale entender que o ato de planejar diminui as possibilidades de insucesso no desenvolvimento da prática pedagógica, porém não assegura que tudo ocorra conforme os objetivos traçados. Para Vasconcelos (2000, p. 43): “planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão e de decisão”.

Sendo um “plano de intervenção na realidade”, todo contexto tem relação com o planejar e ato de colocar em prática. Isso se dá porque existem diversas variáveis que interferem diretamente na realização e execução dos planos, considerando a existência de fatores externos/internos que fogem ao controle de quem executa.

Destaco aqui as adaptações e alterações feitas após o exame de qualificação. Algumas na tentativa de adequar às relevantes sugestões da banca e outras pela necessidade de adequação ao público e ao contexto. Foram inseridas atividades introdutórias/dinâmicas, uma vez que, em minha convivência com a turma, no período que antecedeu a aplicação, pude notar o quanto gostam dessas propostas e o quanto se envolvem quando o professor as realiza. Ademais, os textos apresentados e as leituras planejadas e aprovadas pela banca foram mantidas e realizadas dentro do planejado.

A realização desta proposta trouxe inúmeros aprendizados e reflexões válidas acerca da nossa prática em sala de aula. Primeiro, por percebermos que, dentro de um planejamento, deve haver a flexibilidade para a adequação às necessidades e demandas do público a que se dirige. Segundo, por abrir novos horizontes para o tema tratado e a descoberta de ações que se faziam necessárias e que não foram pensadas no plano inicial.

A seguir, apresentamos as reflexões sobre os resultados da aplicação; com isso os sucessos, as dificuldades e as novas possibilidades que foram descobertas ao longo do processo.

Para descrição das oficinas, apresentamos o quadro a seguir que sintetiza as etapas e os objetivos pretendidos em cada atividade. Nesse quadro, são condensados alguns planos, considerando que, em alguns casos, as oficinas se estenderam e aconteceram em dias diferentes.

Quadro 09 - Síntese das etapas da proposta

O quê?	Para quê?
1. Aplicação do questionário diagnóstico	Comprovar os problemas observados pelo professor e levantar dados para análises e construção da proposta.
2. Lançamento da proposta	Contextualizar e detalhar a proposta para os alunos.
3. Leitura e compreensão do texto “Paisagem de interior”, de Jessier Quirino	Perceber algumas representações estereotipadas do homem do campo e do interior.
4. Leitura do texto “Cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré	Compreender a literatura de Cordel e o poeta popular como cantador e representante do universo interiorano.
5. Leitura do texto “Zé Qualquer e Chica Boa”, de Jessier Quirino	Identificar e refletir sobre representações positivas do homem do campo e desconstruir algumas imagens equivocadas ao longo do tempo.

6. Leitura do poema “Coisas daqui oh!”, do poeta Manoel Neto, e “Coisas pra se dizer benzó-Deus”, de Jessier Quirino	Reconhecer seus respectivos lugares através da leitura do poema e comparar as representações feitas pelos dois poetas.
7. Momentos para preparação da conclusão do trabalho	Organizar painéis e cenário para exposição final.
8. Exposição de produtos da zona rural, sarau poético e conclusão da proposta	Socializar produções construídas ao longo da proposta e ler textos sobre o mundo rural.
9. Aplicação de atividade de leitura com os descritores que nortearam a proposta/ Avaliação da proposta	Obter dados para comparação posterior com os resultados iniciais que orientaram a construção da proposta. Avaliar a proposta como um todo, a atuação do professor e a participação dos alunos

Fonte: Silva (2019).

A primeira etapa aconteceu 8 meses antes da realização da proposta. Esta fase foi relevante para a construção e o planejamento das atividades. Conforme apresentados na seção anterior, os dados obtidos com a aplicação dos questionários diagnósticos confirmaram os problemas observados durante as aulas no ano anterior mostrando a necessidade do desenvolvimento de um trabalho com essa perspectiva.

Oficina 01 – “Matutando sobre a vida”

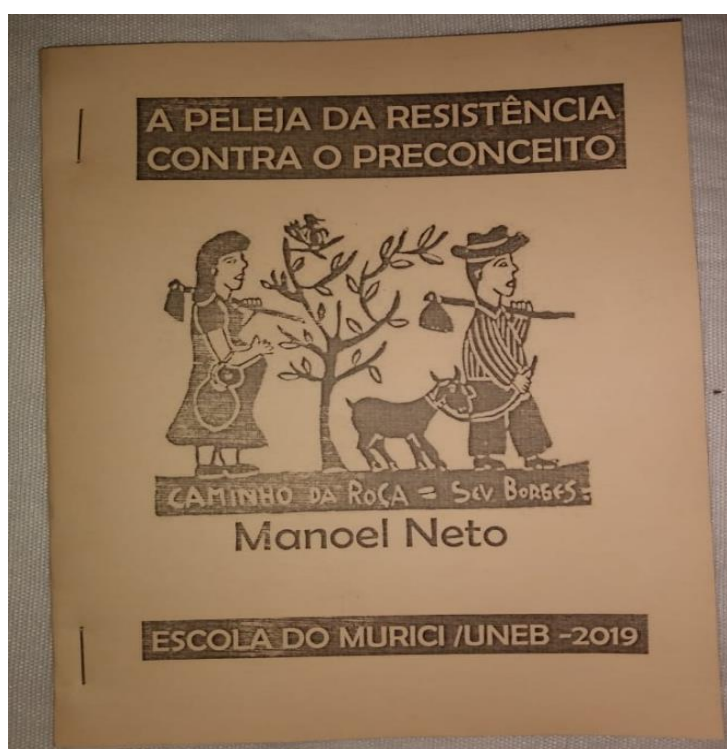
Duração: 04 aulas

Nosso primeiro encontro foi muito esperado, por mim e por eles. Planejei um momento para iniciar, mas devido às circunstâncias do tempo, tive que adiar por mais duas semanas. Nossas aulas aconteciam nas segundas e quartas-feiras e enfrentamos um período bastante chuvoso, o que obrigou a suspensão das atividades em duas

semanas consecutivas, já que as condições das estradas vicinais comprometiam o funcionamento do transporte escolar.

Superada essa intempérie, demos início às nossas atividades. Cuidei para que tudo pudesse acontecer a contento. Conforme planejado, antecipei minha saída de casa para organizar o espaço para a recepção dos meus parceiros de leitura e contextualização da proposta. Recebi cada aluno entregando um folheto de cordel, convidando-o a sentar-se no chão da sala de aula sobre uma colorida colcha de retalhos.

Imagem 07 -Folheto de cordel para recepção da turma



Fonte: Silva (2019).

Para mim, foi um momento especial. Primeiro, por ver em cada rosto o encantamento com aquele simples cenário; segundo, por perceber que, ao longo de quase vinte anos como professor, nunca havia feito uma aula de leitura daquelas. Jamais havia me preocupado com o cenário, com o ambiente, com o colorido. Para mim, um texto escrito e uma cadeira eram suficientes para se formar um leitor. E nem sempre são. Para Fiorindo e Wendel (2017, p. 1):

[...] faz-se necessário, urgentemente, desenvolvermos formas criativas de ensinar e aprender para que o processo pedagógico ocorra de maneira efetiva, não só em relação ao conteúdo programático, mas também,

privilegiando o “ser” do educador e o “ser” de cada aluno. (FIORINDO; WENDEL, 2017, p. 1).

Essa afeição entre professor e aluno é importante para que haja o devido envolvimento e cumplicidade no desenvolvimento de qualquer que seja a atividade, não apenas de leitura. Quando, entre professor e aluno, se cria um ambiente lúdico, afetivo e real, os resultados se tornam mais eficazes e consistentes, uma vez que, o sentir-se bem é um passo fundamental para a entrega dos sujeitos nesse espaço de interação onde as emoções e sensações direcionam e fortalecem toda a ação.

Foi motivado por essa relação de humanidade que encontrei a inspiração e a sensibilidade que me permitiram viver aquele momento. Enquanto os alunos entravam e se acomodavam, em minha cabeça passava um filme, de como eu gostaria de ter sido aluno numa aula daquela em que eu estava sendo o professor. Essa foi uma das muitas e importantes descobertas durante essa caminhada. A principal ação de um professor, no ato do planejamento, é se colocar, por um segundo que seja, no lugar do aluno.

Com a turma sentada em círculo, fiz a declamação do cordel “*Viver na roça é assim*”, do poeta Carlos Aires. A apresentação desse texto tinha apenas o objetivo de introduzir o assunto, já que mostra a satisfação de um sujeito do campo com a vida que leva. Não tínhamos o propósito de discutir o texto, ainda assim, abri espaço para algumas impressões. Eles perceberam a intenção e demonstraram ter gostado do texto e das reflexões.

Com o uso do *Datashow*, exibi alguns slides sobre a nossa proposta. Conversamos sobre identidade e sobre leitura. Não há melhor receita para formar leitores que não seja lendo. Pedi aos alunos que pensassem na expressão e perguntei como seria o “matuto raiz”. Logo, apelando para o humor, um deles respondeu: “*aquele que não é nutela*”, fazendo referência à música “Casal raiz”, interpretada pelo cantor Xandy Aviões e cantada por diversos outros artistas. A turma riu, então falei que fazia sentido a colocação e que a ideia era a mesma: pensar numa representação que, de fato, fizesse *jus* ao representado.

Solicitei que pegassem folheto de cordel de minha autoria, “*Matuto raiz*”, entregue na entrada deles. Esse poema tem o objetivo de tentar apresentar um pouco da vida no campo e desconstruir o termo “matuto”, que ainda é utilizado de forma pejorativa para constranger alguém. Pedi que fizessem uma leitura silenciosa e deixei tocando ao fundo, a música instrumental, “*Caboclo sonhador*” (ANEXO 8), de Maciel Melo,

conhecida através do forrozeiro Flávio José. Depois, pedi que alguém fizesse a leitura em voz alta. Uma aluna leu e nós a acompanhamos.

O *matuto raiz* seria aquele que é, de fato, diferente do que nos pintaram ou descreveram. Essa foi uma provocação um tanto quanto forte. Imaginemos que, naquele grupo, a maioria ou sua totalidade, conhecia apenas o significado de um matuto que não é o que somos e nada tem de interessante para se ostentar, como um título ou como uma marca identitária. A partir do poema, pedi que lessem em voz alta o verso que melhor o identificasse como sujeito do campo/matuto raiz, e assim o fizeram.

Para encerrar, solicitei que cada aluno me dissesse com uma palavra o que esperava das oficinas. Saíram palavras diversas como: *diversão; identidade; aprendizado; leitura; orgulho; conhecimento; poesia*, enfim, termos que trouxeram boas expectativas para os encontros futuros. Após esse momento, agradei e encerrei as atividades.

Oficina 02 – “Isso é cagado e cuspidado paisagem de interior?”

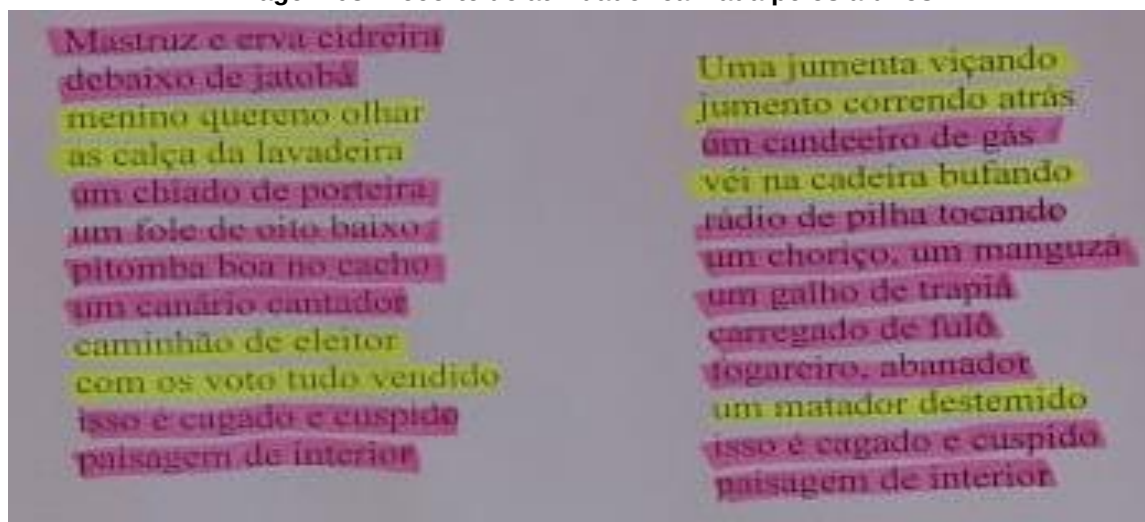
Duração: 04 aulas

Para iniciar, levei um vídeo com o áudio do poema “*Paisagem de interior*”, declamado pelo próprio autor (Jessier Quirino). Percebi, no ato, a atenção dos alunos, enquanto acompanhavam a leitura. Vale destacar que, embora a leitura do texto seja suficiente para apreciação e compreensão das ideias, a declamação enriqueceu ainda mais o contato com o texto. A musicalidade, o ritmo, a marcação das rimas, a entonação e os sotaques do poeta, por exemplo, criaram um contexto que envolveu, ainda mais, o grupo.

Feita a leitura, seguimos para as percepções do texto. Criamos uma legenda onde as cores rosa e verde representavam, respectivamente, os motes: “Tão doce quanto mel da rapadura” / “Tão amargo como o sabor do jiló”. À medida que íamos lendo o poema, pintávamos os versos que julgávamos “doces” ou “amargos”.

Conforme podemos ver na imagem 07, os versos grifados com a cor verde representavam o sabor “amargo”; as percepções preconceituosas ou estereotipadas, além de imagens, segundo ele, “sem graça”, para entrar num poema. Já os versos em rosa representam o sabor “doce”; as imagens reais, engraçadas e criativas da vida no campo. Após esses registros, pedi que os grupos apresentassem suas leituras e discutimos sobre a representação do campo no poema.

Imagem 08- Recorte de atividade realizada pelos alunos



Fonte Silva (2019).

Após a leitura, pedi aos alunos que se sentassem em grupos de acordo com as comunidades em que moram. Solicitei que, com base nas leituras, criassem quadras⁶ populares com imagens “doces como mel de rapadura”. Resistiram em relação às quadras, mas todos os grupos fizeram a produção escrita. Socializamos as representações e encerramos as tarefas daquela manhã. Como antecipação da próxima leitura, distribuí cópias do poema “Cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré. Pedi aos alunos que, em casa, fizessem a leitura para a proposta da oficina seguinte.

Oficina 03: Identidades em poesia

Duração: 03 aulas

Nosso terceiro encontro foi muito especial para mim. Desde a época do curso de magistério, de tanto ler, acabei decorando o poema proposto para essa aula (“Cante lá que eu canto cá”, de Patativa do Assaré). Iniciei esta aula declamando. Já nos primeiros versos, pude perceber entre os alunos um olhar atento de uma menina que acompanhava a declamação. Na metade do poema, ela se levantou e aplaudiu. Ao final

⁶ O trabalho com a produção de quadras já havia sido desenvolvido com a turma. Nesse caso, não se tratava de uma novidade. Porém, vale destacar que, não somente nessa oficina, houve uma certa resistência para a criação alegando dificuldades. As produções contaram com a minha ajuda em relação à composição das rimas, respeitando a ideia de cada um.

da leitura, a aluna me pediu que a deixasse ler esse poema no encerramento da proposta de intervenção, pois havia se emocionado muito com aquele texto.

Dividimos a turma por comunidade. Pedi que cada uma produzisse uma pequena descrição da comunidade do outro, por sorteio. Em seguida, realizamos as exposições das produções. Cada equipe apresentou a descrição que fez retirada no sorteio. Então, solicitei que a comunidade caracterizada pelo grupo se manifestasse em relação às descrições feitas e, assim, sucessivamente. E, como forma de instigação à reflexão esperada, lancei as seguintes questões:

- *Essa é a sua comunidade?*
- *O que foi descrito aí que não existe lá?*
- *O que existe lá de importante e não foi dito aqui?*
- *Se não dissessem o nome, você reconheceria sua comunidade?*
- *Se fosse você a descrever sua comunidade, teria feito dessa forma?*

A conclusão que tiraram foi unânime. Perceberam que as descrições dos colegas, ainda que bem feitas, resumiam as suas comunidades, pois não tinham informações nem as vivências que os permitissem descrever com maior precisão.

Essa dinâmica serviu para que pudéssemos pensar em como, nós da roça, podemos falar melhor da nossa vida no campo. Como nós, que sofremos com o preconceito, podemos trabalhar na desconstrução dos estereótipos e na recriação da nossa legítima identidade. Todos os alunos conseguiram compreender as ideias do texto de Patativa do Assaré e associar ao nosso direito e possibilidades de nos fazermos representados, seja na literatura, seja na música, seja na política ou em qualquer lugar, em que os prejulgamentos e a falta de conhecimento nos fizeram excluídos.

Falei para a turma sobre a Literatura de Cordel e o relevante papel dessa arte no fortalecimento e valorização da cultura popular. Falei sobre os poetas populares e sobre a evolução da poesia popular e as novas tendências na contemporaneidade. Conversamos ainda acerca de outros escritos da literatura brasileira sobre o sertão, a exemplo de **Vidas secas**, de Graciliano Ramos; **O sertanejo**, de José de Alencar; **Seara Vermelha**, de Jorge Amado; **O Quinze**, de Rachel de Queiroz, entre tantos outros que escreveram sobre a vida do povo nordestino. Então, por que não, o próprio sertanejo⁷ escrever suas vivências, suas angústias, seus sonhos e seus anseios?

⁷ A expressão **sertanejo** no poema faz referência, não somente ao homem do sertão, mas também e, especialmente, ao homem do campo e à lida na roça. Assim, durante toda leitura, busquei traçar essa relação do termo “sertanejo” com o

Voltando ao poema, lancei mais algumas perguntas:

- *Qual é o assunto desse poema?*
- *Você concorda com a visão do autor em relação à representação do espaço na literatura?*
- *Você acha que o cordel apresenta uma linguagem mais simples para compreendermos a mensagem?*
- *Para você, quem melhor escreveria sobre o campo, o homem do campo ou homem da cidade?*

A maioria se manifestou e expôs suas opiniões. A leitura desse poema, além de contemplar os objetivos primários da atividade, serviu também como um texto motivador para a produção literária. Quando lemos os versos: “Cante a cidade que sua, que eu canto o sertão que é meu”, (ASSARÉ, 2011, p. 25), discutimos sobre o nosso direito de escrever e de sermos poetas, e da propriedade e conhecimento que temos para representar nossa vida e o nosso povo através da arte.

Pedi que, em casa, devido ao tempo, escrevessem, agora, sobre o lugar de cada um, preferencialmente, em verso, mas que poderia ser em prosa, como assim o optassem, porém que pensassem em suas comunidades com um olhar poético e explorassem o potencial criativo que cada um traz em si, de modo a pensarmos, não apenas nos problemas e dificuldades, mas nas belezas e nas memórias construídas ao longo da vida de cada um.

Oficina 04: Nossa gente no cordel

Duração: 03 aulas

Nesta aula, começamos com a apresentação das produções da aula anterior. Todos produziram algo. Poucos escreveram poemas e, somente cinco pessoas apresentaram para o grupo. Ainda assim, foi uma atividade produtiva, pois pude perceber, já nesse momento inicial, uma mudança de olhares sobre seus lugares, em relação aos dados do diagnóstico.

Demos continuidade às leituras. Distribuí para a turma cópias do poema “Zé Qualquer e Chica Boa”, de Jessier Quirino. O poema que, como sugere o título, traz

homem do campo de qualquer lugar, em nosso caso, de uma outra região geográfica, (Recôncavo Baiano), porém com realidades semelhantes.

uma representação do homem do campo, numa perspectiva diferente do que se vê, com frequência, na vida real. Algumas telenovelas, produções do cinema, propagandas de rádio e *tevé*, programas de humor e as velhas piadas criaram estereótipos do homem/mulher rural que ignoram atributos e predicativos com o sentido de ridicularizar ou promover caricaturas generalizadas, afim de evidenciar um sujeito atrasado, preguiçoso, ingênuo, de fácil manipulação, um modelo oposto ao matuto real.

Antes da leitura, fiz a seguinte dinâmica: expus na parede fotos de pessoas da zona rural. Fotos aleatórias encontradas na *internet*. Pedi que olhassem aquelas imagens e que, em fichinhas de papel, previamente distribuídas, registrassem um sentimento, sensação ou característica que pudesse representar, para eles, as imagens. Depois, solicitei que, um a um, fossem lendo suas palavras e colando ao lado das imagens. Essa dinâmica serviu para que pensassem um pouco na importância do homem do campo e na vida difícil que levam.

Partimos, então, para o texto. Fizemos a leitura compartilhada. Eu e mais quatro alunas promovemos um recital improvisado. Li a parte introdutória do poema e elas se revezaram na declamação da segunda parte, que se constitui das descrições do sujeito Zé. Em seguida, abri o debate colocando os seguintes questionamentos:

- *Que características de Zé do poema você vê em seus familiares?*
- *Por que a palavra “Qualquer” está iniciada por letra maiúscula?*
- *Existem mulheres que exercem o papel de “Zé” do poema?*
- *Você já pensou numa descrição de homem rural sob a perspectiva do poema?*

A turma foi respondendo e debatemos acerca das questões acima. Após a leitura e debate, falei um pouco sobre os estereótipos, mostrando o quanto essa forma preconceituosa de se ver o outro pode ser prejudicial às relações sociais, à visão da realidade e o respeito à diversidade sociocultural, conforme nos dizem Machado e Prado (2008):

Se há um elemento paradoxal no preconceito é que ele nos impede de “ver” que “não vemos” e “o que não vemos”, ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorização históricas, naturalizadas por mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos impede de identificar os limites de nossa própria percepção da realidade. (MACHADO; PRADO, 2008, p. 67).

Esta oficina trouxe uma relevante discussão em relação às identidades rurais. Às vezes, ao pensar no campo, as pessoas tendem a focalizar na vegetação, nos animais,

nos rios e lagos e tudo que constitui o espaço físico. Porém, é importante destacar que, tão importante quanto a geografia física, são as pessoas que dão vida àquela cena.

Ainda é comum, inclusive numa escola do campo como a nossa, a exibição de filmes que constroem seu humor a partir de caricaturas do povo da roça – preguiçoso, atrasado, fácil de ser enganado, alienado, malvestido – enfim, uma série de equívocos que servem para fortalecer os preconceitos que buscamos combater, dentro e fora da escola.

A leitura desse texto proporcionou a mim, no passado, uma reflexão a respeito da minha identidade de matuto. Hoje tive a oportunidade de discutir com meus alunos e promover esse momento de reflexão sobre suas vidas, sobre as vidas dos seus pais, mães, avôs e avós que, sofreram e sofrem do preconceito por conta de toda a estereotipia criada ao longo do tempo.

Partimos para a parte mais lúdica. Em grupos, por comunidade, distribuí bandejas de isopor, tinta, pincel e papel. Como proposta, sugeri a criação de xilogravuras, nas quais deveriam criar personagens que, de fato, pudessem representar um tipo rural. Como já conheciam a técnica, colocaram as mãos à obra. Foram feitas várias imagens, com cenários bem característicos. Foi uma boa oportunidade de mostrarem habilidades com a pintura e o desenho, ainda não conhecidas por mim.

Solicitei que, a partir do texto e das isogravuras, fizessem uma descrição dos personagens criados/representados, que pensassem num homem e/ou numa mulher que pudessem reunir diferentes características e atributos que têm as pessoas do campo. Sugeri que tentassem fazê-las em versos, mas que, caso não conseguissem, estivessem à vontade para realizar suas produções.

Houve um episódio interessante que um aluno trouxe à discussão. É que, embora o texto traga em seu título os nomes de um casal (*Zé Qualquer e Chica Boa*), toda descrição resume-se somente à figura masculina, no caso, “Zé”, enquanto *Chica Boa* aparece apenas como a mulher/esposa, nas estrofes finais. É preciso considerar que, conforme dados do diagnóstico inicial, parte dos alunos envolvidos vive com as mães ou com avós. E é justamente nessas mulheres que veem, desde muito cedo, o exercício da vida no campo enfrentando as dificuldades e vencendo pela força, pela garra e pela bravura. E como esperado, vários alunos veem em suas mães/avós o tipo perfeito de representação do sujeito do campo.

Vejamos a imagem a seguir através de um cordel ilustrado com isogravuras: o trio criou uma quadra, segundo eles, descrevendo suas mães. Na imagem, uma mulher com uma coroa na cabeça, segurando uma enxada em uma das mãos, na outra uma lata de água. Dois dos autores são primos, as mães são irmãs e a terceira pessoa, que também mora na mesma comunidade, assim como os primeiros, reside com a mãe sem a figura do pai, daí a representação da personagem real.

Imagem 09- Poema produzido pelos alunos e ilustrado com isogravura

RAINHA GUERREIRA

Ela é mulher guerreira
 Todo dia acorda cedo
 Faz um café bem cheiroso
 E de nada ela tem medo

Vai pra roça plantar feijão
 Pro filho não passar fome
 Pois nossa mamãe guerreira
 É melhor que qualquer homem

Sua mão é calejada
 De enxada trabalhar
 Leva a vida com coragem
 Não tem medo de lutar

Ela gosta quando alguém
 Chama ela de guerreira
 Minha mãe, minha heroína
 A rainha verdadeira



B.S., C.L., A.L.

Fonte: Silva (2019).

Oficina 05: “Coisas pra se dizer “benzó-Deus””

Duração: 03 aulas

Iniciamos com as apresentações das produções solicitadas na oficina do dia anterior. Mais uma vez, alguns apresentaram e outros só entregaram. Todos criaram seus arquétipos, mas a maioria absoluta não escreveu em versos. Foi interessante, pois as figuras femininas tiveram bastante destaque nos textos.

Esta oficina teve como ideia uma representação do campo no texto de cordel. Como apresentado no plano da proposta, busquei, especialmente para este momento, a criação de um poema intitulado “Coisas daqui oh!”. O poema traz uma representação de elementos que compõe as comunidades rurais em que eles habitam. Vale salientar

que o trabalho de pesquisa para a construção do poema teve a participação de alunos, pais de alunos, colegas professores, funcionários da secretaria e serviços gerais.

Para começar, exibi no quadro, com uso do projetor, imagens de lugares diversos. Inicialmente, imagens da Chapada Diamantina, Elevador Lacerda, Cristo Redentor, Estátua da Liberdade e aí fui introduzindo imagens locais (plantações, igrejas, escolas, casas, trilho do trem, criação de animais). À medida em que iam passando as imagens, fazia as seguintes perguntas:

- *De onde é essa imagem?*
- *Por que você reconheceu?*
- *O que você sabe desse lugar?*

E todos foram dizendo, e respondendo às perguntas. Quando começaram a passar as imagens locais, a euforia e a participação aumentaram e foram reconhecendo seus espaços. A ideia foi falar que a mesma importância que tem aqueles lugares conhecidos para o mundo, precisa ter o nosso lugar para nós. Nosso lugar é nosso patrimônio e nosso espaço de formação.

Falei da definição do termo lugar e de como ocorre a troca de influências entre nós e o espaço que nos envolve. Da mesma forma que o espaço interfere na formação da nossa identidade, nós interferimos na constituição e caracterização do espaço. Desse modo, podemos pensar no quanto a nossa relação com o nosso lugar nos possibilita conhecer melhor a nós e aos que convivem conosco.

Essa tarefa não aconteceu conforme o planejado, devido ao contexto formado no momento da leitura. Distribuí cópias do cordel “Coisas *daqui* *oh!*” e não falei inicialmente da autoria. Pedi que fossem fazendo as leituras de forma silenciosa. Quando terminaram a leitura, antes mesmo de partirmos para a leitura coletiva, toda a sala demonstrou ter se visto no texto, afinal, alguns, de forma espontânea, já queriam iniciar os comentários. Contive um pouco a euforia do momento e propus que nos sentássemos em círculo e, à medida em que o aluno fosse se encontrando no texto, que fizesse a leitura, e assim, aconteceu. De forma bem calma e pausada, iniciei a leitura e a turma tomou conta do processo. Quando algum percebia que a próxima estrofe iria falar da sua comunidade, ele mesmo se adiantava e já lia, inclusive, em grupos de identificação⁸. Foi uma leitura muito produtiva.

⁸ Identificação por identidade, isto é, alunos que moram na mesma comunidade.

Em seguida, entreguei cópias do poema “*Coisas pra se dizer “benzó-Deus”*”, de Jessier Quirino. Antes de fazer a declamação, pedi que acompanhassem atentando para as descrições do lugar do poema. Após lermos, para condução da discussão, fiz as perguntas:

- *O que acharam dos poemas?*
- *O que acharam dos lugares descritos nos poemas?*
- *Há semelhanças entre os poemas?*

Falei um pouco, sobre intertextualidade – relação entre textos – mostrando algumas imagens ou percepções comuns entre os poemas. Nesse momento, expus a minha autoria em relação ao texto lido no início da aula. Voltando ao texto de Jessier Quirino, perguntei:

- *Em que outros contextos, ouviram a expressão “**benzó-Deus**”, do título do poema?*

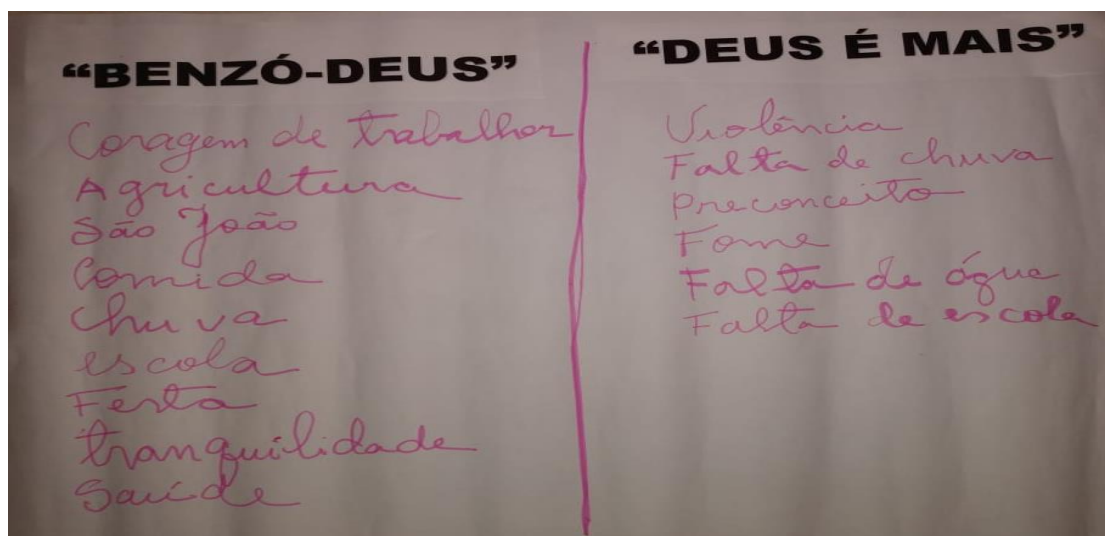
Interessante que compreenderam o significado da expressão, porém a turma nunca havia ouvido ou lido em outro contexto, já que, em suas comunidades, as pessoas dizem: “*Deus benza!*”. A expressão tem o mesmo valor, mas a forma é diferente. Esse dizer funciona como uma espécie de redoma, de blindagem contra o mal. É utilizada quando estão diante de algo que causa admiração/espanto e vem seguida do complemento “*para não botar mau olhado*”.

Fiz ainda outros questionamentos sobre o texto de Jessier Quirino:

- *O que cada grupo associou como algo ruim da sua comunidade?*
- *O que cada grupo classificou como coisas boas?*
- *O que é considerado bom só existe na cidade?*
- *O que é considerado ruim só existe na roça?*

Falamos de coisas das comunidades, diante das quais diríamos: “*Benzó-Deus*” ou “*Deus é mais*”. Entreguei um cartaz dividido em duas colunas, cada uma com um dos dizeres acima. Então, pedi que, em grupos por comunidade, listassem situações ou elementos que se relacionassem com tais dizeres.

Imagem 10- Cartaz produzido pelos alunos a partir de atividade de leitura



Fonte: Silva (2019).

Feito esse levantamento, solicitei que tentassem produzir quadras populares destacando seus respectivos lugares. Para realização dessa tarefa, contaram com a minha ajuda, já que algumas equipes apresentaram resistência para a produção poética.

Oficina 06: Para guardar na memória!

Duração: 04 aulas

Esta oficina foi dedicada à produção final. Infelizmente, nossa exposição não pôde acontecer conforme o planejado inicialmente, aberta à comunidade e com a participação dos poetas locais. Primeiro, por questões administrativas, já que nossa escola funciona em um espaço cedido pelo estado, sendo que, a prioridade são eventos planejados pela gestão estadual e, exatamente nessa semana, aconteceu a culminância de um projeto com os alunos do Ensino Médio, impossibilitando a realização da nossa atividade; segundo, foi a questão cronológica, já que, em virtude dos imprevistos ocorridos no início, a semana posterior à conclusão foi de avaliações finais, de modo que não pudemos adiar.

Mas nada disso impediu que acontecesse dentro das nossas possibilidades e que alcançasse os nossos objetivos de trabalho. Os alunos propuseram que montássemos uma espécie de feira com produtos e objetos do campo. Durante todo o processo, pedi

que, com uso do celular, fotografassem suas comunidades: imagens do dia a dia, rotina das pessoas, paisagens, forma de vida do povo, enfim, tudo que quisessem fotografar. De posse dessas imagens, fiz as impressões e eles montaram um painel intitulado **“Nossa Vida”**.

Sugeri a criação de um segundo painel intitulado: **Cordel: a vida cantada em versos**. Esse segundo trazia fotografias de alguns poetas populares e um pouco da história do Cordel, além de alguns poemas. Produziram ainda outros dois painéis. um com xilogravuras de artistas diversos, encontrados na *internet*, retratando a vida rural e um outro com *isogravuras*, que são as xilogravuras a partir das bandejas de isopor, criadas pela turma.

Imagem 11 - Alunas montando o painel no corredor da escola



Fonte: Silva (2019).

Esse momento de organização foi bastante interativo, pois possibilitou a socialização de saberes e habilidades. Com muita vontade e entusiasmo, todos se empenharam na tarefa de tornar nossa sala mais aconchegante e à altura das atividades que tinham realizado. Cada um ajudou como foi possível: uns cuidaram da montagem dos painéis, outros da aquisição de material, outros da arrumação da sala, enfim, uma atividade verdadeiramente coletiva. Vale considerar ainda o caráter didático/pedagógico, uma vez que, à medida que preparavam a exposição, estavam em contato com os textos, com os poetas e com a leitura.

Ainda, nesta oficina, distribuímos cordéis de outros poetas e organizamos um varal para exposição das produções escritas que contaram com a minha ajuda. A ideia inicial era que, a cada encontro, fossem produzidas as quadras populares para formarmos um folheto de cordel. Porém, em respeito às particularidades e aos limites de cada aluno, acatei a proposta deles e aceitei textos em prosa, já que alguns acharam difícil a tarefa da produção e, juntos, transformamos em cordel.

Oficina 07: Feira de versos

Duração: 05 aulas

O penúltimo encontro foi muito especial para todos nós. Iniciamos bem cedo com a organização do espaço e a montagem do cenário. Como não foi possível a realização na quadra da escola e a sala de aula é utilizada por outra turma no turno vespertino, toda produção teve que ser no mesmo dia. Começamos com a organização do cenário, fixando os painéis nas paredes e montando a exposição. Usando colchas de retalhos produzidas na comunidade, fizemos um assoalho para expor os objetos trazidos e os produtos da agricultura local.

Imagem 12- Alunos na montagem do cenário para a exposição



Fonte: Silva (2019).

Com o cenário pronto, iniciamos nossa manhã poética. A sala foi aberta a outros colegas que visitaram a exposição e, em seguida, demos início ao nosso sarau. Os

alunos estavam ansiosos para a apresentação dos poemas. Nem todos quiseram ler e/ou declamar. Outros ficaram animados e escolheram os cordéis de autores que estavam expostos no painel⁹.

Iniciei fazendo uma breve retrospectiva, em cordel, das nossas oficinas. Em seguida, os alunos realizaram a apresentação dos seus painéis, justificando as escolhas ali expostas. Logo após, ouvimos uma música tocada e cantada por duas alunas.

Imagem 13 - Alunas tocando e cantando



Fonte: Silva (2019).

Depois desse momento musical, demos início às apresentações dos poemas. Todos optaram pela leitura, embora alguns tivessem decorado os textos mas, por precaução, decidiram apresentar o poema lendo, o que não tirou o brilho das apresentações. O que mais prendeu a minha atenção e me encheu de alegria foi o fato de alguns alunos, que pouco se manifestavam nas atividades de sala de aula, terem escolhido poemas e apresentado no nosso sarau.

⁹O painel foi feito pelos alunos, porém, diante da grande diversidade de autores, acabei direcionando as escolhas para aquela apresentação. Bráulio Bessa e Jadson Lima, que são poetas contemporâneos e conhecidos nas mídias; Leandro Gomes de Barros, o pioneiro no folheto impresso; Minelvino Francisco da Silva e José Camelo de Melo Resende, os primeiros folhetos de cordel que conheci e havia lido na sala de aula em outra ocasião; Bule Bule, por se tratar de um grande nome da poesia popular da Bahia e o professor e poeta Elton Magalhães, nascido no município de Castro Alves e, logo, conterrâneo de alguns alunos.

A espontaneidade, a vontade, a superação, o orgulho estampado no rosto e a atitude daqueles jovens mostravam de forma real e concreta o alcance dos nossos objetivos de trabalho. Jamais esquecerei a cena que presenciei: a emoção foi tanta que, mesmo dois alunos que não haviam planejado para declamação, resolveram escolher os poemas ali, no momento, e apresentarem para a turma.

Imagem14- Apresentação dos cordéis I



Fonte: Silva (2019).

Imagem 15- Apresentação dos cordéis II

Fonte: Silva (2019).

De todas as apresentações, uma delas foi especial, a de um aluno que me procurou e disse que queria ler o texto. Esse aluno tem dificuldade de socialização, fala pouco, não interage com os colegas, inclusive, a mãe havia me procurado para falar sobre esse problema do filho. Ao longo das oficinas, fui percebendo um envolvimento maior por parte dele. Pensar nele antes da proposta e vê-lo diante da turma lendo o cordel do poeta Elton Magalhães foi algo muito gratificante para mim.

Imagem 16 – Apresentação dos cordéis III

Fonte: Silva (2019).

Encerradas as apresentações, realizamos um outro momento grandioso para eles. Como forma de agradecimento, elaborei um certificado de reconhecimento pela participação de cada um. Para aqueles meninos e meninas, em maioria absoluta negros e negras, moradores da zona rural, filhos de pessoas que, em alguns casos, nunca frequentaram a escola, a universidade é, ainda, um sonho distante. Aquele certificado de valor simbólico serviu também como um incentivo para o ingresso no futuro no ensino superior. Ao entregar o primeiro certificado emitido por uma universidade, com assinatura da direção, disse para eles que ali era o início dos vários que irão receber e que a zona rural jamais será obstáculo para a conquista do mundo através do conhecimento.

Imagem 17 - Certificado entregue aos alunos



Fonte: Silva (2019).

Imagem 18 – Entrega dos certificados





Fonte: Silva (2019)

Todos os alunos receberam seus certificados e tiveram participação efetiva em todas as atividades. Vale registrar que as oficinas desta proposta de intervenção aconteceram entre os dias 02 de setembro e 07 de novembro de 2019. Nesse período, nas aulas dedicadas à execução das atividades, o índice de frequência foi de 100% em todos os encontros. Não valia nota, não tínhamos registros de chamada e não havia exigência de material e nem obrigação de cumprimento de tarefa. Assim, pudemos notar que toda participação foi motivada pelo interesse pessoal de cada aluno e pela identificação com as temáticas abordadas naqueles espaços.

Oficina 08: Coisas para se levar daqui

Duração: 03 aulas

O último encontro foi um tanto quanto diferente dos demais, mas necessário. Considerando a aplicação do diagnóstico à luz dos descritores SAEB relacionados ao tópico de procedimentos de leitura, optei pela aplicação de uma segunda atividade com a finalidade de comparar os resultados. Elaborei uma atividade com dez questões de leitura, duas para cada descritor. A atividade foi feita a partir de um banco de exercícios utilizados em avaliações externas para alunos do nono ano. Tal escolha se justifica pela diversidade de gêneros utilizados nessas avaliações e por considerar que, embora nossa proposta tenha focalizado no cordel, para que, de fato, possamos avaliar as

habilidades leitoras trabalhadas é necessário ampliar o leque de leituras, não nos limitando apenas ao tipo de produção lida na sala de aula, uma vez que, na vida, esses alunos estarão em contato com toda essa diversidade textual em permanente circulação. Os alunos responderam de forma rápida e sem nenhuma resistência. Os resultados obtidos serão expostos na próxima seção.

Para esse momento, também, foi planejado uma avaliação oral da oficina. Pedi que falassem dos pontos positivos e negativos de toda a sequência. Usando a metáfora do jiló e da rapadura, pedi que me trouxessem suas percepções e sugestões para atividades futuras. A turma solicitou que deixasse a realização para casa. Acatei o pedido e, no dia seguinte, trouxeram suas avaliações que chamei de depoimentos e utilizo alguns fragmentos nas análises a seguir.

4.2 “O FRUTO QUE SE COLHE É MAIOR QUE A SEMENTE QUE SE PLANTA”: UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS

A ação docente está longe de ser uma tarefa simples e constituída apenas de acertos e sucessos. O fato de se tratar de um processo permeado por relações humanas, sociais e culturais faz com que haja uma necessidade de integração e soma de forças e atuações. A realização de uma proposta demanda de uma série de afinidades para que, de fato, possa acontecer e tornar-se realidade.

A família, a gestão escolar, os colegas professores, os alunos, o tempo, a secretaria de educação, o transporte escolar, as crenças e costumes locais foram fatores que tiveram interferência direta na realização desse trabalho. Destaco aqui, inicialmente, o apoio de toda a escola, das famílias e a boa aceitação da turma na participação das atividades. Por outro lado, fatores, como o tempo chuvoso, o transporte escolar e o calendário escolar apertado, a dependência de espaço físico, de forma involuntária, dificultaram e forçaram a adequação da proposta aos cenários imprevisíveis surgidos.

Esse comentário inicial visa apenas esclarecer o quanto, num planejamento, precisamos estar preparados para as transformações e adequações necessárias. Mostrar que, em toda atividade que queiramos executar na escola, dependemos de diversos fatores e que, todos esses precisam ser considerados no ato do planejamento, na perspectiva de encurtarmos os índices equívocos e as dificuldades.

Entre os *jilós* e as *rapaduras*, sobressaiu-se o doce sabor do ler, do ser e do conhecer. Embora não tenhamos conseguido fazer algo tão grandioso ou inovador quanto a temática e o público mereciam, o que fizemos foi real, verdadeiro e possível de se executar e contemplar as questões almejadas. Diante de todos os percalços, a vontade e o envolvimento dos nossos alunos e o meu desejo de propor uma revisão de conceitos de identidade, por meio da leitura, foi a grande colher de açúcar que precisávamos para adoçar os *jilós*, transformando-os no mais puro mel.

Aqui apresento as impressões e resultados da aplicação desse trabalho. Ouso dizer que, talvez, uma descrição fosse o suficiente para uma compreensão dos resultados positivos, sem a necessidade outros instrumentos avaliativos, já que foram quase dois meses de experiências da aplicação da proposta e dois anos como professor da turma. Os comportamentos, o envolvimento, algumas produções escritas, os sorrisos

e os olhares, nos encontros casuais, nos últimos dias de aula, após a aplicação, me convenceram de que tudo valeu muito a pena e, não somente, para mim.

Em relação às questões de identidade, faço o registro de alguns depoimentos e de trechos de poemas construídos pelos alunos, compreendendo que se trata de uma questão subjetiva, pois as falas dos alunos mostrariam muito mais do que um questionário fechado com questões, de certo modo, motivadas. Quanto às dificuldades de leitura, embasadas nos descritores SAEB, faço um quadro comparativo com os dados iniciais e os da atividade de leitura aplicada no último encontro.

O quadro a seguir mostra, de maneira sintetizada, algumas impressões dos alunos e recorte de algumas das quadras produzidas na sala de aula. A ideia era compararmos apenas as produções em verso, porém, alguns alunos apresentaram dificuldades e resistência em fazer os textos de cordel. No último encontro, além da atividade de leitura, propus uma avaliação oral das atividades, a maioria pediu que eu fizesse escrito e deixasse para casa, concordei e eles me entregaram no dia seguinte, de modo que fiz a digitação e os ajustes gramaticais para publicação.

Quadro 10- Depoimentos e produções

Mesmo com dificuldade A gente sente emoção De viver no nosso canto Tendo a Deus a gratidão. Nossa gente é resistente Vive com simplicidade Mas carrega com orgulho Amor e honestidade Daqui não tenho vergonha Só tenho a agradecer Nós da roça resistimos E lutamos pra vencer	SUJEITO 01 / SUJEITO 02
O melhor de cada texto é que consegui compartilhar com outras pessoas, ou seja, passar meus conhecimentos. Quando chegava em casa eu dizia: gente, hoje teve aula do professor Neto e todos ficavam ansiosos para saber quem seria o autor, como era o poema e todos gostavam muito, me perguntavam o significado das palavras e eu sabia responder, porque tinha aprendido com o professor	SUJEITO 03
Acorda com canto do galo Para cuidar do futuro Dar um beijo na esposa E respirar o ar puro.	SUJEITO 04

Segunda eu vou para o Agro ¹⁰ Com a mulher trabalhadeira Depois pego meu cavalo Vou abrindo a porteira Saio correndo feliz Levantando a poeira	
Nasci na roça, mas passei parte da minha vida em São Paulo. Tinha pouco conhecimento da minha origem, mas com cada coisa passada aqui na sala de aula, aprendi a me respeitar e a me aceitar como eu sou, negra e da zona rural. Vou lutar pelos meus direitos.	SUJEITO 05
Aprendi várias coisas com sua aula, também <u>DESCOBRI MINHA PAIXÃO POR LITERATURA</u> . Obrigado por me ensinar através dos poemas a querer ser uma pessoa melhor. (Grifo meu)	SUJEITO 06
Gostaria que outras pessoas tratassem do assunto também, às vezes, só precisamos de alguém para ajudar a conhecer algumas coisas, por exemplo, que a gente é.	SUJEITO 07
Foi uma ótima experiência. Aprendemos a identificar os textos e também a não ter preconceito com a zona rural.	SUJEITO 08
Esse trabalho foi uma experiência que nunca vou esquecer. Foi muito emocionante ver alguns colegas na frente lendo e os outros prestando atenção.	SUJEITO 09
Eu moro na roça. Nasci e cresci aqui, conheço a mata e a caatinga. Todas as ferramentas e coisas daqui eu conheço, mas a maioria da juventude não conhece, e tem preconceito, achando que é coisa da caverna. Foi muito bacana a ideia desse professor em fazer esse trabalho com os alunos para conhecerem melhor a vida que levam.	SUJEITO 10 (pai de uma aluna)
Esse trabalho nos ajudou muito. Podemos dizer, sem vergonha, que somos da zona rural e que somos filhos de lavradores. Mas também nos ajudou na leitura, onde pudemos recitar poemas, cordéis, versos e rimas... [...] a zona rural é um lugar incrível de se morar e não é preconceito que vai mudar meu conceito.	SUJEITO 11
Eu nasci aqui na roça E é aqui que vou ficar Vou crescer e ser feliz Meu sonho realizar Nosso pai é homem forte Nossa mãe, mulher guerreira Esse orgulho dessa vida Vou levar a vida inteira	SUJEITO 12
“Não importa onde eu vou morar, nunca vou esquecer que nasci na roça e que tenho orgulho daqui”	SUJEITO 13

¹⁰ Agroindústria de Fumo que emprega uma parte dos moradores das comunidades, pais de alguns alunos.

O projeto de leitura desenvolvido, na turma do 9º ano matutino, pelo professor Neto foi fantástico. As várias oficinas desenvolvidas na turma oportunizaram momentos contagiantes e nunca vistos na Unidade Escolar. A cada momento, eles eram incentivados a ler e motivados a dialogar acerca dos textos trabalhados, levando-os a desenvolver suas criticidades quanto a problemática em questão que visou, principalmente, a valorização da cultura e identidade dos sujeitos envolvidos. Por meio das oficinas, o contato com a leitura se deu de forma mais prazerosa, desenvolvendo habilidades, não apenas de leitura, mas de escrita e oralidade que facilitaram as reflexões e consequentes aprendizagens. Com a execução do projeto, o professor Neto conseguiu despertar nos alunos o desejo de aprender e se envolver mais com as atividades propostas em sala de aula. Todos puderam perceber o empenho, a evolução e a satisfação de cada um dos envolvidos em cada etapa planejada e executada. Foi lindo ver o envolvimento, ouvir os relatos e perceber a satisfação tanto dos alunos quanto do docente a cada oficina realizada!	Jamili Ribeiro Maia (Diretora da Escola)
--	--

Fonte: Silva (2019).

Pudemos perceber com os registros acima que a proposta de intervenção, mesmo com as limitações já citadas, conseguiu alcançar o objetivo principal no que se refere às questões de identidade e pertencimento. Todos os depoimentos sinalizam para um novo olhar sobre os seus contextos e nos remete à ideia de que, de fato, houve uma reflexão e uma compreensão acerca de cada um e dos seus respectivos espaços sociais. Vimos, ainda, a identificação com a leitura e o despertar, em alguns casos, para a produção de textos em versos, as quadras populares planejadas aqui.

O próximo quadro faz uma comparação dos dados do diagnóstico inicial e os achados da atividade final, de acordo com cada descritor.

Quadro11- Comparativo entre os resultados iniciais e finais

Descritores	Procedimentos de leitura	Resultados iniciais (2018)	Resultados finais (2019)
D1	Localizar informações	54%	96%

	explícitas em um texto		
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	23%	73%
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	19%	76%
D6	Identificar o tema de um texto	15%	88%
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	12%	64%

Fonte: Silva (2019).

Os dados do quadro acima apresentam uma significativa mudança nos números em relação ao diagnóstico inicial. É válido salientar que, mesmo antes da aplicação da proposta de intervenção, eu já havia iniciado um trabalho de leitura nessa perspectiva. O fato de ser professor da turma e ter ciência da grande dificuldade de leitura apresentada permitiu que fosse montado um plano anual de trabalho desde o começo do ano letivo, que pudesse atender àquelas necessidades e agir contra os problemas detectados. Porém, vale considerar que a minha mudança de foco de forma antecipada, em relação aos anos anteriores, é fruto deste trabalho e das pesquisas realizadas ao longo de todo o curso de mestrado, especialmente nas aulas que trataram de questões de leitura e literatura, que me permitiram reflexões sobre metodologias e estratégias de trabalho com o texto.

Em cada um dos descritores utilizados como parâmetro para a proposta de leitura, é possível observar a evolução da turma em relação aos dados iniciais. A habilidade de *localizar informações explícitas em um texto*, observada no D1, é quase sempre a mais trabalhada, inclusive em outras disciplinas, considerando que parte das atividades induz o aluno a buscar uma informação e transcrevê-la como resposta para determinadas questões. Isso mostra que, de todas as habilidades, esta era a que apresentava melhor rendimento no início e atingiu um considerável avanço nesta etapa final.

O D3, tem como objetivo verificar a habilidade do aluno em *inferir o sentido de uma palavra ou expressão*. Essa habilidade foi bastante trabalhada ao longo da proposta. O texto de cordel, especialmente os trabalhados com a turma, trazia uma linguagem repleta de termos regionais e locais. Juntos, buscamos estratégias para construção de sentido para esses termos. Foi muito enriquecedor para mim e para turma. Exercitamos, de maneira descontraída, termos que eram incomuns ao nosso vocabulário. Usamos dicionário, verificamos relação com outras palavras, apelamos para o contexto, enfim, quase sempre deu certo e alcançamos sentidos satisfatórios, pelo menos, para nós. Com isso, a turma apresentou um crescimento 50 pontos percentuais, evoluindo de 23% para 73%.

Inferir uma informação implícita em um texto, essa é a habilidade trabalhada no D4. Apenas 19% da turma conseguia realizar essa tarefa durante a leitura, segundo o diagnóstico inicial. Na atividade final, a turma alcançou o índice de 76%. Durante todo o nosso contato, mesmo antes da aplicação da proposta de intervenção, falei exaustivamente da necessidade dessa habilidade na prática de leitura. Mostrei para eles, de forma prática, o quanto de informações podemos extrair de um texto além das que estão visíveis aos nossos olhos. Falei ainda da importância da nossa experiência leitora e dos conhecimentos de mundo para a compreensão textual.

É muito comum na nossa escola os alunos confundirem tema com título. Quando questionados sobre o tema de um texto, a maioria apresentava o título como sendo a mesma coisa. Em alguns casos, o aluno associava o tema a trechos importantes do texto. Hoje, talvez alguns deles mantenham a dificuldade, mas poucos ou raros serão os que permanecerão confundindo o tema com o título. Antes, apenas 15% conseguiam elaborar um pensamento global do texto e apontar o assunto tratado ali. Agora, 88% mostraram ser capazes de, conforme o D6, *identificar o tema de um texto*.

Por fim, *distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*, habilidade do D14. Essa era a habilidade com menor ocorrência no diagnóstico inicial. Apenas 12% dos alunos participantes faziam essa distinção entre um fato e uma opinião do autor. Isso, inclusive, pela dificuldade de reconhecer diferentes pessoas do discurso em uma mesma produção. Essa é a habilidade com o menor rendimento em relação às outras quatro, porém, com um relevante crescimento, que foi de 64%.

De maneira geral, percebe-se um resultado positivo com a aplicação da proposta. Os depoimentos e as produções, assim como os números finais, comparados aos

iniciais, no que se refere às dificuldades de leitura, permitem uma conclusão de que as vivências em sala de aula, as conversas e estratégias utilizadas auxiliaram na evolução do quadro geral da turma nesses quesitos.

Sei que, na realidade de grande parte das escolas, em especial, as localizadas nas zonas rurais, o desenvolvimento de propostas mais elaboradas é, ainda, um tanto quanto difícil de ser executado, devido aos fatores externos com interferência direta nas ações. Assim, precisamos expandir o trabalho na escola, na comunidade, no município, adequando-o às realidades e fazendo com que os resultados obtidos possam alcançar outros discentes e contribuir na formação identitária e no desenvolvimento de habilidades de leitura.

Porém, é preciso ter os pés no chão da escola, ser sujeito do seu projeto e produzi-lo de modo que seja viável, real e de possível execução. Às vezes, nossos desejos e sonhos são os mais bonitos e bem elaborados possíveis, mas a realidade é diferente e nos faz repensar o caminho e buscar trilhas alternativas que possam nos conduzir ao mesmo destino, apesar dos tropeços e frustrações.

5. MATUTAÇÕES DERRADEIRAS

Toda experiência deixa marcas. E a realização desta proposta de intervenção foi um momento de experimentar as doçuras e os amargores do fazer pedagógico. De maneira consciente, sem o pulsar das emoções da ocasião, digo que vivi um processo de transformação pessoal e profissional que estarão presentes em minha vida por muito tempo.

Sou um amante da literatura e da leitura. Filho de pais não-alfabetizados, aprendi com eles, desde muito cedo, que a escola, lugar onde se aprendia a LER e a escrever, seria uma forma de ter uma vida diferente da que eles tiveram. Não tenho vergonha da vida que levam, afinal, são e serão sempre a minha grande inspiração. Mas confesso que sou testemunha ocular do quanto a escola pode fazer falta na vida de uma pessoa, não pela formação de caráter, mas pela exclusão social que um sujeito não escolarizado sofre em nosso país.

A leitura é uma forma de aproximação de pessoas e mundos. A escola é o grande agente formador de leitores. Porém, sabemos com base em dados de pesquisas oficiais que grande parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras apresenta sérias dificuldades nas práticas de letramento. Essas dificuldades estão relacionadas a diversos fatores, como: a forma como a leitura é trabalhada em sala de aula; o contexto familiar de cada estudante; além de outras questões de ordem cognitiva e até mesmo biológicas.

Todos esses fatores acima citados se somam também às questões socioeconômicas dos nossos educandos. Bordini e Aguiar (1993, p. 13) afirmam que “numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam conforme as características de classe.” Isso é bastante visível quando estamos dentro de uma escola de crianças, na maioria, filhas de pais analfabetos ou de baixo nível de escolaridade, oriundas de comunidade rural predominantemente negra. E posso dizer o quanto esses fatores têm interferência na formação leitora dos nossos educandos.

Certa ocasião, ouvi de um docente, professor de uma determinada disciplina, que não iria ensinar um tal conteúdo porque “esses meninos da roça nunca vão precisar”. Diante dos meus olhos e ouvidos, testemunhei um crime, que é a negação do direito à aprendizagem garantido por lei e conquistado à base de muita luta.

Às vezes, o fato de sermos da zona rural, ou mesmo de periferias dos grandes centros, faz com que, infelizmente, alguns ignorem as nossas potencialidades e nos condenem ao comodismo de acreditar que teremos que ser eternamente oprimidos por sermos de onde somos e por termos a vida que temos.

Eu sou um dos meus alunos. E vivi tudo que eles viveram e vivem ainda hoje. Desde o preconceito sofrido de forma corriqueira até o descaso que sofrem os sujeitos pertencentes às classes “inferiores” estabelecidas pelas elites dominantes. Justamente por essa questão, pude perceber a importância deste trabalho para os meus alunos e muito mais para mim.

Compreendi, lendo com eles, que nós somos como somos, estamos onde estamos e temos uma grandeza de espírito e um desejo de vitória que nos move e nos encoraja a cada dia a irmos mais longe. Aprendi que a leitura muda nossa vida à medida que damos espaço para essa prática e esse casamento com o livro. Entendi que não importa para onde vamos ou onde estejamos no futuro, mas que nossas raízes matutas sempre estarão em nós, e com muito orgulho. Percebi o quanto um professor bem-intencionado, com vontade e planejamento, pode contribuir na vida e no crescimento de um aluno, enfim, aprendi mais do que ensinei.

Quando pensamos essa proposta, minha mente criava uma relação de oposição entre as zonas rural e urbana. Mas Paulo Freire (2002) nos ensinou que, se a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor. Foi aí que cuidei para que, ao tempo em que quebrávamos o preconceito contra o campo, não criássemos resistência contra a cidade, e o fizemos bem. Entendemos que roça e cidade não são opostas. São apenas espaços diferentes que se complementam na construção da identidade coletiva.

Nesse ano de 2019, acumulei na escola as funções de professor e coordenador pedagógico. A coordenação me ofereceu a oportunidade de estar perto de todos os alunos, mas retirou parte do meu tempo de professor. Posso dizer que, sem nenhum exagero ou hipocrisia, em toda minha vida docente, nunca me senti tão professor, quanto nessas oficinas de leitura. E, graças a essa descoberta, renunciei ao cargo de coordenador para voltar a viver os saberes e os sabores da sala de aula.

Assumo em 2020 as turmas de oitavo e nono ano da escola e minha proposta, aqui construída, após os ajustes necessários, será desenvolvida em todas as minhas

turmas, de modo a contemplar outros jovens, contribuindo, assim, para a expansão e a disseminação desse nosso pensamento.

Os objetivos aqui traçados, assim como alguns estudos realizados para esta dissertação estão presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, propostos por mim, mas analisado e aprovado por toda a equipe escolar. Nossa escola amplia o pensamento e busca de forma efetiva pensar nas questões identitárias como fatores importantes no processo de formação dos sujeitos.

Concluo esse trabalho com a pergunta que eu me fiz quando entrei no mestrado: - *“que tipo de professor sou eu?”* Naquela feita, achava que estava tudo bem, que não era o melhor, mas que *“dava conta do meu recado”* e era respeitado por todos. Hoje sou um professor diferente do que era, que pensa mais no que pode melhorar já que as transformações são constantes e necessárias. Penso que, todas as vezes que for planejar um trabalho, preciso me colocar no lugar do meu aluno. E a lição mais importante de todas: não existe aluno que não quer nada. Existe professor que não conhece o seu aluno e não apresentou o que o aluno queria descobrir.

E meus alunos, quem eram? Eram adolescentes da zona rural, com grandes dificuldades de leitura e que resistiam ao ato de ler. Meninos e meninas, de maioria negra, que não se reconheciam como sujeitos do campo em consequência do preconceito sofrido no dia a dia. Àqueles jovens não havia sido apresentado esse debate nem a leitura como uma possibilidade de autotransformação e transformação da realidade que os envolvia. Apenas traziam consigo o velho clichê de que *“estudavam para ser alguém na vida”* e onde? Longe da roça.

E agora, quem são? São meninos e meninas que conseguem pegar um texto e pensar que, além das informações explícitas, existem uma série de outras que dependem apenas do nosso olhar e da nossa vivência para que sejam descobertas. São pessoas que compreendem de onde são e que podem chegar aonde sonham, se fizerem por onde e lutarem para conquistar, pois sabem que valorizar suas identidades não significa dizer que precisam viver a vida toda na roça, mas que, para onde quiserem chegar, precisam reconhecer quem são.

Concluo com o comentário que fiz no encerramento da proposta: – *“gostaria de dizer que nunca mais ninguém sofreria preconceito ou passaria por qualquer constrangimento por ser da zona rural; infelizmente, não posso. Mas quero que me prometam que jamais vão permitir ou aceitar que alguém destrua seus sonhos ou viole*

os seus direitos de cidadão; que nunca aceitem, em especial na escola, que neguem o direito de aprendizado por acharem que o seu contexto dispensa tal informação, e mais que isso, que todas as dificuldades sirvam de combustível para a conquista do “impossível” para quem nunca sonhou”.

REFERÊNCIAS

- AIRES, C. Viver na roça é assim. In: **Proseando na sombra do juazeiro**. Jornal da Besta Fubana. 2018. Disponível em: <https://luizberto.com/viver-na-roca-e-assim/>. Acesso em: 23 de junho de 2019.
- ALBUQUERQUE Jr., D. M. de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**. As fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007.
- ASSARÉ, P. do. **Cante lá que eu canto cá**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In.: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.
- BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANDÃO, H. H. N. e MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2011** - primeiros resultados. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, Brasília, 1997.
- BRINDON, J; NEITZEL, A. **Competências Leitoras no Saeb**: qualidade da leitura na educação básica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a06.pdf>>. Acesso em: 22 de junho 2018.
- CÂNDIDO, A. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre azul/ Duas Cidades, 2004. p. 171-193.
- CASCUDO, L. C.. **Seleta**: organização, estudos e notas do professor Américo de Oliveira Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1976.
- CASCUDO, L. C. 1898-1986. **Literatura oral no Brasil** /. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília, 1939a.

CASCUDO, L. C.. 1898-1986. **Vaqueiros e cantadores**: folclore poético do sertão de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará /Porto Alegre: Livr. Globo, 1939b.

CHACOROWSK, M. **Estratégias de leitura na compreensão e interpretação de textos em um 9º ano do ensino fundamental**. Paraná: 2013.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria. Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

COSTELLA, A. **Introdução à gravura e história da xilografia**. Ed. Mantiqueira, 1984.

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Literatura de Cordel**. Rio de Janeiro: FUNART, 1977.

DIÉGUES JÚNIOR, M. Ciclos temáticos na Literatura de Cordel. In: **Literatura Popular em versos**: estudos. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973.

DOURADO, G. **Cordel**: do sertão nordestino à contemporaneidade da Internet. Disponível em: <http://poemia.wordpress.com/2008/04/02/cordel-do-sertao-nordestino-a-contemporaneidade-da-internet/>. Acesso em: 12 de agosto de 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FIORINDO, P.P; WENDELL, N. Teatralizando a literatura: ludicidade com afeto e criatividade em sala de aula. In: **Revista Pandora Brasil**; “Ensino de literatura: o passaporte para um mundo de possibilidades. 85 ed. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, E. G. O mediador de leitura. In: _____ (org.) **Prazer em ler**: registros esparsos da emoção do caminhar nas lidas com a mediação da leitura. Studio 113, 2007. (p. 92-111)

GALVÃO, A. M. O. **Cordel**: Leitores e Ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, T. M. **Cidade e poética**: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano. Ijuí: Unijuí, 2007.

GOODMAN, K. S. (1991). **Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional**. São Paulo: Letras de Hoje 26(4), p.9-31.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOMOLKA, S. P. **Literatura de Cordel**: Vozes da Identidade e um Breve Estudo Memorialístico. 2016, 27 f. Trabalho de conclusão de curso (especialização). Faculdade Unyleya, Brasília, 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura – 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LIMA, A. V. **“Origens da literatura de cordel**. Salto para o futuro. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 23 de novembro de 2018.

LUCENA, I. T. **Vozes que (re) montam o Nordeste**: Uma trajetória histórico-cultural. Revista Língua, Linguística e Literatura: revista de letras Clássicas e Vernáculas do Departamento de Letras da UFPB. v.4. n.1: Editora Universitária, 2006.

LUYTEN, J.M. **O que é Literatura Popular?** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

MACHADO, F. V.; PRADO, M. A. **Preconceito contra homossexualidade**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGNANI, M. A. C. **Formação de Leitores**: um salto necessário para a escola pública. Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994.

MAGNOLI, D. **Geografia para o ensino médio**: Brasil, estado e espaço geográfico. Volume 2. São Paulo: Saraiva, 2005.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1995.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O. et al. (orgs.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUIRINO, J. **Paisagem de Interior**. Recife: Edições Bagaço, 1996.

ROCCO, M. T. F. **Literatura e ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1992.

SANTOS, M. **Território, territórios**; ensaio sobre o ordenamento territorial. Lamparina. Rio de Janeiro. 2000.

SANTOS, F.; MARQUES NETO, J; C.; RÖSING, T. M. K. A formação dos mediadores de leitura: um desafio a ser assumido por profissionais. In: _____ (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. (p. 13-22)

SCHNORR, J. A representação do viver no campo: o estereótipo do homem e do espaço rural na televisão. In: **Cadernos de Comunicação (v. 15, n. 2)**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/viewFile/4722/4343>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

SILVA, L. C; NETA, N. F. A. **Leitura e saúde emocional**. Disponível em: <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/nair3.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade: na história e literatura**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

ZILBERMAN, R. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Letras, Passo Fundo, RS, v.5, n.1, jan/jun.2009. p. 09 – 20.

JUNTANDO SABERES: OS ANEXOS DA PESQUISA

ANEXO 1

Cordel: VIVER NA ROÇA É ASSIM!

Às quatro e meia levanta
 Para cuidar da ordenha;
 Faz o fogo e lasca a lenha,
 Pra fazer almoço e janta,
 Vai para o roçado e planta,
 Feijão, milho, amendoim,
 Fava, batata e capim,
 Jerimum, alho e verdura,
 Pra que garanta a fartura,
 Viver na roça é assim.

Joga milho no terreiro
 Para as galinhas e o galo,
 Bota reação pra o cavalo,
 Ceva o porco no chiqueiro,
 Chama o cachorro trigueiro,
 Cujo nome é “arlequim”;
 Irriga um pé de jasmim,
 Pra que brote a flor cheirosa,
 Também rega o cravo e a rosa,
 Viver na roça é assim.

Para enrolar o cigarro
 Usa uma palha de milho;
 Bate a enxada no trilho,
 Pega a quartinha de barro;
 Logo atrela os bois no carro,
 Todo dia faz assim;
 Convida o filho Crispim,

E juntos vão pra campina,
 Para cumprir a rotina,
 Viver na roça é assim.

 Monta no velho alazão
 Que se chama “pirilampo”
 E vai percorrer o campo,
 Pra cuidar da criação;
 Vai buscar um boi ladrão,
 Que tem instinto ruim;
 Quando encontra o bicho, enfim,
 Leva e prende no curral,
 Confinando o animal,
 Viver na roça é assim.

Quando chega o São João
 Muito alegre o povo fica;
 Sobra pamonha e canjica,
 Cachaça, vinho e quentão;
 Na frente do casarão,
 A fogueira faz festim,
 Quando acende o estopim,
 Explode o som da roqueira,
 Que ecoa na cordilheira;
 Viver na roça é assim.

Dezembro se aproxima
 Já se pensa num renovo,
 Pra natal e ano novo,

Todo pessoal se anima;
Começa esquentar o clima,
Surge alegria sem fim;
Tuba, pistão e clarim,
Garante a animação,
Logo após a procissão,
Viver na roça é assim.

O camponês no domingo
Sempre comparece a missa;
E sem que haja cobiça,
Vai a quermesse ou ao bingo,
Bem vestido qual um gringo,
Usa uma roupa de brim;

Talvez ele esteja afim,
De arranjar uma donzela,
Pra depois casar com ela,
Viver na roça é assim.

Do campo sinto saudade
Daquela vida modesta,
Bem no meio da floresta,
Longe da modernidade,
Na maior tranquilidade,
Sem revolta nem motim;
A maciez do cetim,
Vem na leveza da brisa,
Que bem fagueira desliza,
Viver na roça é assim.

Carlos Aires

Fonte: AIRES, C. Viver na roça é assim. In: **Proseando na sombra do juazeiro**. Jornal da Besta Fubana. 2018. Disponível em: <https://luizberto.com/viver-na-roca-e-assim/>

ANEXO 2

MÚSICA: CASAL RAIZ

Faltou dinheiro aqui, cê tem aí, amor?
 Amar é dividir, não é vergonha, não
 Aqui é parceria, isso que é relação
 Ela toma cachaça comigo
 Não reclama da roupa no chão
 Se ela bebe, sou eu quem dirijo
 Espero ela no salão
 Agora pense aí num casalzão
 A gente não liga pro que o povo diz
 Quem ama também briga, também
 xinga e sempre volta
 Sabe esses casal Nutella que bloqueia
 e para de seguir?
 Aqui não, aqui é casal raiz
 A gente não liga pro que o povo diz
 Quem ama também briga, também
 xinga, sempre volta
 Sabe esses casal Nutella que bloqueia
 e para de seguir?
 Aqui não, aqui é casal raiz
 Faltou dinheiro aqui, cê tem aí, amor?
 Amar é dividir, não é vergonha, não
 Aqui é parceria, isso que é relação
 Ela toma cachaça comigo
 Não reclama da roupa no chão
 Se ela bebe, sou eu quem dirijo

Espero ela no salão
 Agora pense aí num casalzão
 A gente não liga pro que o povo diz
 Quem ama também briga, também
 xinga e sempre volta
 Sabe esses casal Nutella que bloqueia
 e para de seguir?
 Aqui não, aqui é casal raiz
 A gente não liga pro que o povo diz
 Quem ama também briga, também
 xinga, sempre volta
 Sabe esses casal Nutella que bloqueia
 e para de seguir?
 Aqui não, aqui é casal raiz
 A gente não liga pro que o povo diz
 Quem ama também briga
 Que bloqueia e para de seguir?
 Aqui não, aqui é casal raiz
 A gente não liga pro que o povo diz
 Quem ama também briga, também
 xinga, sempre volta
 Sabe esses casal Nutella que bloqueia
 e para de seguir?
 Aqui não, aqui é casal raiz
 Aqui não, aqui é casal raiz

XAND AVIÃO

Fonte: AVIÃO, X. **Casal Raiz**. In: Letras. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/xand-aviao/casal-raiz/>

ANEXO 3

CORDEL: PAISAGEM DE INTERIOR

Matuto no meio da pista
 menino chorando nu
 rolo de fumo e beiju
 colchão de palha listrado
 um par de bêbo agarrado
 preto véo rezador
 jumento, jipe e trator
 lençol voando estendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior

três moleque fedorento
 morcegando um caminhão
 chapéu de couro, gibão
 bodega com sortimento
 poeira no pé do vento
 tabuleiro de cocada
 banguela dando risada
 das prosa dum cantador
 buchuda sentindo dor
 com o filho quase parido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior

Bêbo lascano a canela
 escorregando na fruta
 num batente, uma matuta
 areando uma panela
 cachorro numa cadela
 se livrando das pedrada
 ciscador, corda e enxada
 na mão do agricultor
 no jardim, um beija-flor
 num pé de planta florido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior

Mastruz e erva cidreira
 debaixo de jatobá

menino querendo olhar
 as calça da lavadeira
 um chiado de porteira
 um fole de oito baixo
 pitomba boa no cacho
 um canário cantador
 caminhão de eleitor
 com os voto tudo vendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior

Um motorista cangueiro
 e um jipe chêi de batata
 um balai de alpercata
 porca gorda no chiqueiro
 um camelô trambiqueiro
 aveloz, lagartixa
 bode véio de barbicha
 bisaco de caçador
 um vaqueiro aboiador
 um bodegueiro adormecido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior

Meninas na cirandinha
 um pula corda e um toca
 varredeira na fofoca
 uma saca de farinha
 cacarejo da galinha
 novena no mês de maio
 vira-lata e papagaio
 carroça de amolador
 fachada de toda cor
 um bruguelim desnitrado
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior

Uma jumenta viçando
 jumento correndo atrás

um candeeiro de gás
véi na cadeira bufando
rádio de pilha tocando
um choriço, um manguzá
um galho de trapiá
carregado de fulô
fogareiro, abanador
um matador destemido
isso é cagado e cuspidio
paisagem de interior

Um soldador de panela
debaixo da gameleira
sovaqueira, balinheira
uma maleta amarela
rapariga na janela
casa de taipa e latada
nuvilha dando mijada
na calçada do doutor

toalha no aquarador
um terreiro bem varrido
isso é cagado e cuspidio
paisagem de interior

Um forró pé de serra
fogueira, milho e balão
um tum-tum-tum de pilão
um cabritinho que berra
uma manteiga da terra
zoada no mei da feira
facada na gafieira
matuto respeitador
padre prefeito e doutor
os home mais entendido
isso é cagado e cuspidio
paisagem de interior

Fonte: QUIRINO, J. **Paisagem de Interior**. Recife: Edições Bagaço, 1996.

JESSIER QUIRINO

ANEXO 4

CORDEL: CANTE LÁ, QUE EU CANTO CÁ

Poeta, cantô de rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.

Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.

Você teve indução,
Aprendeu munta ciência,
Mas das coisa do sertão
Não tem boa experiência.
Nunca fez uma paioça,
Nunca trabaiou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.

Pra gente cantá o sertão,
Precisa nele morá,
Tê armoço de feição
E a janta de mucunzá,
Vivê pobre, sem dinhêro,
Socado dentro do mato,
De apragata currelepe,
Pisando inriba do estrepe,
Brocando a unha-de-gato.

Você é muito ditoso,
Sabe lê, sabe escrevê,
Pois vá cantando o seu gozo,
Que eu canto meu padecê.

Inquanto a felicidade
Você canta na cidade,
Cá no sertão eu infrento
A fome, a dô e a misera.
Pra sê poeta divera,
Precisa tê sofrimento.

Sua rima, inda que seja
Bordada de prata e de ôro,
Para a gente sertaneja
É perdido este tesôro.
Com o seu verso bem feito,
Não canta o sertão direito,
Porque você não conhece
Nossa vida aperreada.
E a dô só é bem cantada,
Cantada por quem padece.

Só canta o sertão direito,
Com tudo quanto ele tem,
Quem sempre correu estreito,
Sem proteção de ninguém,
Coberto de precisão
Suportando a privação
Com paciência de Jó,
Puxando o cabo da inxada,
Na quebrada e na chapada,
Moiadinho de suó.

Amigo, não tenha quêxa,
Veja que eu tenho razão
Em lhe dizê que não mêxa
Nas coisa do meu sertão.
Pois, se não sabe o colega
De quá manêra se pega
Num ferro pra trabaiaá,
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mêxo aí,
Cante lá que eu canto cá.

Repare que a minha vida
É deferente da sua.
A sua rima pulida
Nasceu no salão da rua.
Já eu sou bem deferente,
Meu verso é como a semente
Que nasce inriba do chão;
Não tenho estudo nem arte,
A minha rima faz parte
Das obra da criação.

Mas porém, eu não invejo
O grande tesôro seu,
Os livro do seu colejo,
Onde você aprendeu.
Pra gente aqui sê poeta
E fazê rima completa,
Não precisa professô;
Basta vê no mês de maio,
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô.

Seu verso é uma mistura,
É um tá sarapaté,
Que quem tem pôca leitura
Lê, mais não sabe o que é.
Tem tanta coisa incantada,
Tanta deusa, tanta fada,
Tanto mistéro e condão
E ôtros negoço impossible.
Eu canto as coisa visive
Do meu querido sertão.

Canto as fulô e os abróio
Com todas coisa daqui:
Pra toda parte que eu óio
Vejo um verso se bulí.
Se as vêz andando no vale
Atrás de curá meus male
Quero repará pra serra
Assim que eu óio pra cima,
Vejo um divule de rima
Caindo inriba da terra.

Mas tudo é rima rastêra
De fruta de jatobá,
De fôia de gamelêra
E fulô de trapiá,
De canto de passarinho
E da poêra do caminho,
Quando a ventania vem,
Pois você já tá ciente:
Nossa vida é deferente
E nosso verso também.

Repare que deferença
Iziste na vida nossa:
Inquanto eu tô na sentença,
Trabaiando em minha roça,
Você lá no seu descanso,
Fuma o seu cigarro mando,
Bem perfumado e sadio;
Já eu, aqui tive a sorte
De fumá cigarro forte
Feito de paia de mio.

Você, vaidoso e facêro,
Toda vez que qué fumá,
Tira do bôrsio um isquêro
Do mais bonito metá.
Eu que não posso com isso,
Puxo por meu artifiço
Arranjado por aqui,
Feito de chifre de gado,
Cheio de argodão queimado,
Boa pedra e bom fuzí.

Sua vida é divirtida
E a minha é grande pená.
Só numa parte de vida
Nóis dois samo bem iguá:
É no dereito sagrado,
Por Jesus abençoado
Pra consolá nosso pranto,
Conheço e não me confundo
Da coisa mió do mundo
Nóis goza do mesmo tanto.

Eu não posso lhe invejá
Nem você invejá eu,
O que Deus lhe deu por lá,
Aqui Deus também me deu.
Pois minha boa muié,
Me estima com munta fé,
Me abraça, beja e qué bem
E ninguém pode negá
Que das coisa naturá
Tem ela o que a sua tem.

Aqui findo esta verdade
Toda cheia de razão:
Fique na sua cidade
Que eu fico no meu sertão.
Já lhe mostrei um ispeio,
Já lhe dei grande conseio
Que você deve tomá.
Por favô, não mexa aqui,
Que eu também não mêxo aí,
Cante lá que eu canto cá.

PATATIVA DO ASSARÉ

Fonte: ASSARÉ, P. do. **Cante lá que eu canto cá.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANEXO 5

CORDEL: ZÉ QUALQUER E CHICA BOA

Empurra a cancela Zé
 Abre o curral da verdade
 Pra mostrar pra mocidade
 Como é que vive um Zé
 Sem um conforto sequer
 Com suas latas furadas
 E a cacimba tão distante
 Um Zé arame farpante
 Feito de gente e de fé.

O Zé que se aprisiona
 Aos cacos velhos da enxada
 Que nasce herdeiro do nada
 E qualquer lado é seu caminho
 Medalhas, são seus espinhos
 Quedas de bois são batalhas
 Seus braços, duas cangalhas
 De taipa e barro é seu ninho.

O Zé metido em gibão
 Numa besta atrás dum boi
 Por entre as juremas pretas
 Por onde o bicho se foi
 A poder de grito e ois
 Peitando graveto torto
 Um dos três vai sair morto
 Ou ele, a besta ou o boi.

É cabôco elefantado
 Que não tem medo de cruz
 Que fita o sol faiscando
 Dez mil peixeiras de luz
 O Zé que assim se conduz
 Nas brenhas deste sertão
 O Zé Ninguém, Zé Qualquer
 Mas o Qualquer desse Zé
 Não é qualquer qualquer não.
 É um Qualquer niquelado
 Acabestrado num Zé

Não é Zé pra qualquer nome
 Nem Qualquer pra qualquer Zé
 Diante desses apois
 Eu vou dizer quem tu sois
 Pode escrever se quiser:

Sois argumento de foice
 Sois riacho correntoso
 Tu sois carquejo espinhoso
 Sois calo de coronel
 Sois cor de barro a granel
 Sois couro bom que não mofa
 Sois um doutor sem farofa
 Sem soqueira de anel.

Sois umbuzeiro de estrada
 Sois ninho de carcará
 Sois folha seca, sois galho
 Sois fulô de se cheirar
 Sois fruto doce e azedo
 Sois raiz que logo cedo
 Quer terra pra se enfiar.

No inverno sois caçote
 Espelho de céu no chão
 Chorrochochó de biqueira
 Espuma de cachoeira
 Sois lodo, sois timbungão
 Sois nuvem quebrando a barra
 Violino de cigarra
 Afinando a chiação.

Sois bafo de cuscuzeira
 Sois caldo de milho quente
 Sois a canjica do milho
 Sois milho pessoalmente
 Tu sois forte no batente
 Tu sois como milho assado

Se não for bem mastigado
Sai inteirinho da gente.

Tu desarruma as tristezas
Caçando uma risadinha
Sois doido, doido tu sois
Tu sois um baião-de-dois
Tu sois pirão de farinha
Sois bruto que se ameiga
No amor tu sois manteiga
Numa creamecrackerzinha.

Sois um Zé Qualquer do mato
Provador de amargor

Tu sois urro, sois maciço
Devoto do padre Ciço
Sois matuto rezador
O Zé Qualquer em pessoa
Marido de Chica Boa
O teu verdadeiro amor.

É Francisca Caliméria
Feliciano Qualquer
Chica Boa é apelido
Pode chamar quem quiser
Mas digo as outras pessoas
Não digam que Chica "É" boa
O cabra que assim caçoa
Vê direitim quem é Zé.

JESSIER QUIRINO

ANEXO 6

COISAS PRA SE DIZER “BENZÓ-DEUS

No lugar que caxete é comprimido
 Tem coisas que se digam, Benzó-Deus.
 Da sabença de tantos zebedeus
 Ao rinchar do jumento entumecido
 Camgaper do muleque "malúvido"
 Ou história dos que não tem história.
 Um Jesus bem cristoso e cheio de glória
 Protegendo nações de deserdados
 Sanfoneiros com seus tarrabufados
 Cantadores com suas trajetórias.

Sá Zefinha, ser mãe de tantos filhos
 Bem-dizer, sendo uma zefinharia
 Boiadeiro aboiado em sintonia
 Com o bleblem do chucalho que chucalha
 Jurema, com escoliose nas galhas
 Respirando num solo ressequido
 Um café bem torrado e bem fervido
 Que agrada monarcas e plebeus
 São coisas que se diga Benzó-Deus
 No lugar que caxete é comprimido.

Benzó-Deus, pra horta de Chica roxa
 Verdezinha pinicada de azulão
 Pra bravura, da mula em bestidão
 Trabalhando sem numa se enfairar
 Benzó-Deus, pra coalhada do luar
 Derramando um manjar resplandecido
 Pro matuto feliz e divertido,
 A despeito de ser tão maltratado
 Cavucando uma roça no roçado
 Esperando o inverno prometido.

Benzó-Deus quando o cuxixo do vento,
 Despenteia e penteia o capinzal
 Quando a loja serena de um varal
 Se alvoroça e sacode a estamparia.
 Benzó-Deus pro carro do boi que chia
 Imprimindo seu nome em chão batido.
 Pro silêncio, mais alto que o ruído
 Feito um tempo amuado, mal-com-Deus
 Benzó-Deus o marrom dos olhos teus
 Faiscando um olhar enternecido.

JESSIER QUIRINO

ANEXO 7**IMAGENS DIVERSAS**

Fonte: Google imagens (2019).



Fonte: Silva (2019).

ANEXO 08**MÚSICA: CABOCLO SONHADOR**

Sou um caboclo sonhador
Meu senhor, viu?
Não queira mudar meu verso
Se é assim não tem conversa
Meu regresso para o brejo
Diminui a minha reza

Coração tão sertanejo
Vejam como anda plangente o meu olhar
Mergulhado nos becos do meu passado
Perdido na imensidão desse lugar
Ao lembrar-me das bravuras de Neném
Perguntar-me a todo instante por Bahia
Neca e Quinha, como vão? Tá tudo bem?
Meu canto á tanto quanto canta o sabiá

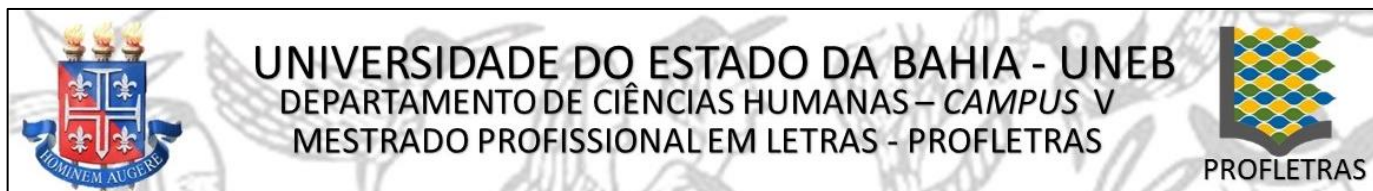
Sou devoto de Padre Ciço Romão
Sou tiete do nosso Rei do Cangaço
E meu regaço culminado em pensamentos
Em meu rebento sedento eu quero chegar

Deixe que eu cante cantigas de ninar
Abram alas para o novo cantador

Deixem meu verso passar na avenida
Um forró fiado tão da bexiga de bom...

MACIEL MELO

Fonte: MELO, M. **Caboclo sonhador**. In: Letras. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/flavio-jose/67894/>



ANEXO 9

ATIVIDADE DE LEITURA COM BASE NOS DESCRITORES SAEB

D1 ————— **QUESTÃO 01** —————

Leia o texto abaixo

**Seja Criativo: Fuja das Desculpas
Manjadas**

Entrevista com teens, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

— Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?
— O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro.

Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

— Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...

— Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

— Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?

— Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

De acordo com o texto, os pais não acreditam em:

- (A) adolescentes.
- (B) psicólogos.
- (C) pesquisas.
- (D) desculpas.

D3 ————— **QUESTÃO 02** —————

Leia o texto abaixo
Duas Almas

Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
vives sozinha sempre, e nunca foste amada...

A neve anda a branquear, lividamente, a estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
Entra, ao menos até que as curvas do caminho
se banhem no esplendor nascente da alvorada.

E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!
Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Alceu. *Livro dos Sonetos*. L&PM.

No verso "e a minha alcova tem a tepidez de um ninho" (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido de um lugar:

- (A) aconchegante.
- (B) belo.
- (C) brando.
- (D) elegante.

D4 ————— QUESTÃO 03

Leia o texto abaixo

**O Drama das Paixões Platônicas
na Adolescência**

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia - justo a maior "crânio" da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

Pode-se deduzir do texto que Bruno:

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

D6 ————— QUESTÃO 04

Leia o texto abaixo

**Vínculos, As Equações da
Matemática da Vida.**

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a idéia de mutualidade, de troca. Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos.

Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente.

O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

MATARAZZO, Maria Helena. *Amar É Preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992, p. 19-21

O texto trata PRINCIPALMENTE,

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente

D6 ————— QUESTÃO 05

**Leia o texto para responder à
questão abaixo:**

ASA BRANCA

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu
Por que tamanha judiação.

Que brasileiro, que fornalha
Nem um pé de plantação
Por falta d'água, perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão.

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração.

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar, ah! Pro meu sertão.

Quando o verde dos teus olhos
Se espalhar na plantação
Eu te asseguro, não chove não, viu
Que eu voltarei, viu, meu coração.

Luis Gonzaga e Humberto Teixeira. Luiz Gonzaga.
Vinil/CD, BMG. Brasil, 2001

Qual é o tema do texto?

- (A) A solidão dos sertanejos
- (B) a fauna sertaneja
- (C) A seca do sertão.
- (D) A vegetação do sertão.

D1 ————— QUESTÃO 06 —————

Leia o texto abaixo e responda à questão.

Caipora

É um Mito do Brasil que os índios já conheciam desde a época do descobrimento. Índios e Jesuítas o chamavam de Caiçara, o protetor da caça e das matas.

Seus pés voltados para trás servem para despistar os caçadores, deixando-os sempre a seguir rastros falsos. Quem o vê, perde totalmente o rumo, e não sabe achar o caminho de volta. É impossível capturá-lo. Para atrair suas vítimas, ele, às vezes, chama as pessoas com gritos que imitam a voz humana. É também chamado de pai ou Mãe-do-mato, Curupira e Caapora. Para os índios Guaranis, ele é o Demônio da Floresta. Às vezes é visto montando um porco do mato.

<http://www.arteducação.pro.br>

De acordo com esse texto, os pés voltados para trás da Caipora sevem para

- A) atrair suas vítimas
- B) despistar caçadores
- C) montar um porco do mato
- D) proteger as matas

O silêncio do rouxinol

[...]

Na época de Salomão, o melhor dos reis, um homem comprou um rouxinol que possuía uma voz excepcional. Colocou-o numa gaiola em que nada faltava ao pássaro e na qual ele cantava, horas a fio, para encanto da vizinhança.

Certo dia, em que a gaiola havia sido transportada para uma varanda, outro pássaro se aproximou, disse qualquer coisa ao rouxinol e voou. A partir desse momento, o incomparável rouxinol emudeceu.

Desesperado, o homem levou seu pássaro à presença do profeta Salomão, que conhecia a linguagem dos animais, e lhe pediu que perguntasse ao pássaro o motivo de seu silêncio.

O rouxinol disse a Salomão:

– Antigamente eu não conhecia nem caçador, nem gaiola. Depois me apresentaram a uma armadilha, com uma isca bem apetitosa, e caí nela, levado pelo meu desejo. O caçador de pássaros levou-me, vendeu-me no mercado, longe da minha família, e fui parar na gaiola deste homem que aí está. Comecei a me lamentar noite e dia, lamentos que este homem tomava por cantos de gratidão e alegria. Até o dia em que outro pássaro veio me dizer:

“Pare de chorar, porque é por causa dos seus gemidos que eles o mantêm nessa gaiola”.

Então, decidi me calar.

Salomão traduziu essas poucas frases para o proprietário do pássaro. O homem se perguntou: “De que adianta manter preso um rouxinol, se ele não canta?”. E lhe devolveu a liberdade.

CARRIÈRE. Jean-Claude. *O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Códex, 2004.

D14 ————— QUESTÃO 07 —————

O trecho do texto que contém uma opinião é

- (A) “Na época de Salomão, o melhor dos reis,...”
- (B) “Pedi que perguntasse ao pássaro o motivo de seu silêncio.”...
- (C) “Comecei a me lamentar noite e dia,...

(D) “E lhe devolveu a liberdade.”

D3

QUESTÃO 08

Leia o texto abaixo.



Observando aspectos da linguagem da propaganda acima, entendemos que o uso da palavra “hummm” ao invés de “um” teve a intenção de

- (A) dizer, numa só palavra, que o produto é gostoso e de rápido preparo.
- (B) apresentar um bom produto para pessoas que não podem perder tempo.
- (C) mostrar que o preparo pode demorar um pouquinho mais de um minuto.
- (D) ressaltar a ideia da rapidez com que o novo hambúrguer fica pronto.

D4

QUESTÃO 09

Leia o texto abaixo

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta

com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia - justo a maior "crânio" da escola.

E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

Pode-se deduzir do texto que Bruno:

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

D3

QUESTÃO 10

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos.
Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.
Sinais de seca brava, terrível!
Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.
Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

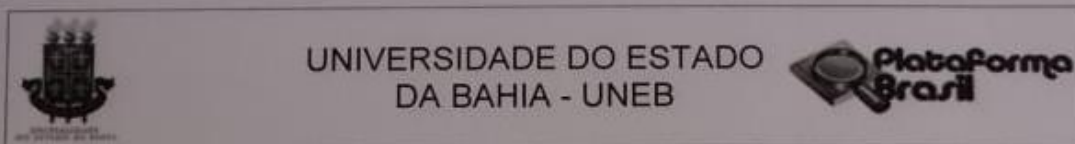
TV Cultura, Jornal do Telecurso.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

- (A) “os mandacarus se erguem”
- (B) “aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

ANEXO 10

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL

Pesquisador: MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04095118.1.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.194.340

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta de forma clara objetivos, hipótese, metodologia, riscos e benefícios, bem como critérios de inclusão e critérios de exclusão para a seleção dos participantes da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados são claros e exequíveis.

Objetivo primário:

1. Desenvolver a compreensão leitora dos alunos através do gênero cordel, dando uma atenção especial às questões identitárias e a [sic] valorização dos saberes do campo na constituição da identidade do país.

Objetivos secundários:

1. Estudar o gênero cordel como uma forma de literatura característica do meio rural;
2. Pesquisar as peculiaridades da cultura rural dos sujeitos envolvidos;
3. Ler poemas de cordéis com diferentes representações para a cultura e costumes do povo da zona rural;
4. Produzir cordéis que representem a cultura local e os saberes do povo da região.

Endereço: Rua Siqueira Martins, 2555

Bairro: Cabula

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 41.195-001

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.194.340

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O Projeto de pesquisa faz referências aos benefícios e aos riscos a que poderão estar sujeitos os participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante, que contribuirá para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória:

1. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
2. Termo de compromisso do pesquisador;
3. Termo de confidencialidade;
4. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
5. Termo de consentimento livre e esclarecido;
6. Termo de assentimento do menor;
7. Folha de rosto;
8. Termo de autorização institucional da coparticipante.

A documentação apresentada está em conformidade com as normas brasileiras para pesquisa envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

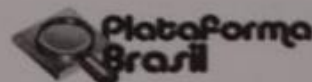
Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.194.340

APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1205141.pdf	17/12/2018 12:05:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentomenorok.pdf	17/12/2018 12:04:47	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclecorrigida.pdf	17/12/2018 12:03:22	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	05/12/2018 21:32:36	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
Outros	termocompromissopesquisador.pdf	05/12/2018 21:18:57	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado.pdf	04/12/2018 11:44:27	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicaocoparticipante.pdf	04/12/2018 11:11:38	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoinstituicaoproponente.pdf	04/12/2018 10:52:18	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepaisdemenores.pdf	04/12/2018 10:50:36	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordanciacomdesenvolvimentodapesquisa.pdf	30/11/2018 21:21:10	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

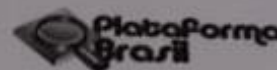
Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.194.340

Declaração de Pesquisadores	confidencialidade.pdf	30/11/2018 21:20:10	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/11/2018 21:16:02	MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 13 de Março de 2019

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 41.195-001

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO 11

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



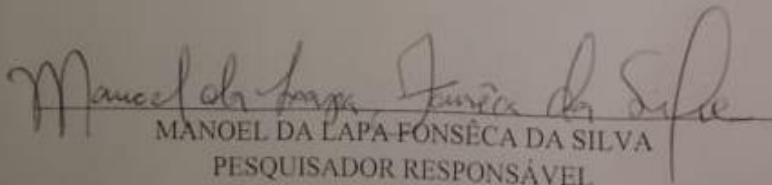
Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado: A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 30 de novembro de 2018.


MANOEL DA LAPA-FONSECA DA SILVA
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

ANEXO 12

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPORTICIPANTE

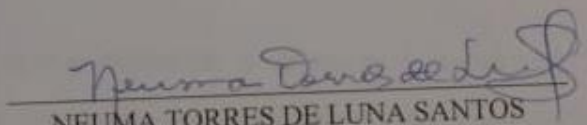


Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o pesquisador **MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: **"A PELEJA DA resistência CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA ATRAVÉS DO CORDEL"** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 30 de novembro de 2018


NEUMA TORRES DE LUNA SANTOS
DIRETORA

NEUMA TORRES DE LUNA SANTOS
ESCOLA MUNICIPAL DO MURICI
DECRETO 64/2018

ANEXO 13

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) MANOEL DA LAPA FONSÊCA DA SILVA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL" o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 30 DE NOVEMBRO de 2019

João Evangelista do Nascimento Neto

Diretor do Departamento

Prof. João Evangelista do Nascimento Neto
Diretor do DCH / Campus V / UNEB
Matrícula: 74.428.724-3
Port. nº 1.646/2018

ANEXO 14

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEPDECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado "A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL, vinculado à instituição UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - CAMPUS V, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador – Bahia, 30 de novembro de 2018

Nome do orientador (a) e do orientando(a)	Assinatura
João Evangelista do Nascimento Neto (Orientador)	
Manoel da Lapa Fonseca da Silva (Orientando)	

ANEXO 15

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa
A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL

2. Número de Participantes da Pesquisa: 30

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:

Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:

MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA

6. CPF:

834.315.605-83

7. Endereço (Rua, n.º)

POVOADO RIO DE AREIA ZONA RURAL AREIA FINA LAJE BAHIA 45490000

8. Nacionalidade:

BRASILEIRO

9. Telefone:

75988441725

10. Outro Telefone:

11. Email:

netopativa@yahoo.com.br

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 30, 11, 2018

Manoel da Lapa Fonseca da Silva

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

13. CNPJ:

14.485.841/0022-75

14. Unidade/Orgão:

15. Telefone:

(07) 3281-6155

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável:

João Evangelista do Nascimento Neto

CPF:

910548505-34

Cargo/Função:

Diretor do DCH / Campus V / UNEB

Data: 30, 11, 2018

João Evangelista do Nascimento Neto

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

Prof. João Evangelista do Nascimento Neto

Diretor do DCH / Campus V / UNEB

Matrícula: 74.428.724-3

Port. nº 1.646/2018

ANEXO 16

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada "A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL" cujos dados serão coletados através de QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO na ESCOLA MUNICIPAL DO MURICI - SAPEAÇU BAHIA , com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados na BIBLIOTECA PROFESSOR RAIMUNDO NONATO da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 30 de NOVEMBRO de 2019

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
João Evangelista do Nascimento Neto (Orientador)	
Manoel da Lapa Fonseca da Silva (Orientando)	

ANEXO 17

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () ____/____/____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: " A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL"

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA

Cargo/Função: ALUNO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: " A PELEJA DA RESISTÊNCIA CONTRA O PRECONCEITO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE, UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO CORDEL", de responsabilidade do pesquisador MANOEL DA LAPA FONSECA DA SILVA discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo : DESENVOLVER A COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS ATRAVÉS DO GÊNERO CORDEL, DANDO UMA ATENÇÃO ESPECIAL ÀS QUESTÕES IDENTITÁRIAS E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DO CAMPO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PAÍS.

..... A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no desenvolvimento da competência leitora e no fortalecimento da identidade da zona rural. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será entrevistado pelo pesquisador

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

e responderá a uma atividade diagnóstica que possibilite o conhecimento das reais necessidades de aprendizagem do seu filho para posterior aplicação de proposta de intervenção pedagógica pelo aluno **MANOEL DA LAPA FONSÊCA DA SILVA**, do curso de **Mestrado em Letras**. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MANOEL DA LAPA FONSÊCA DA SILVA

Endereço: Povoado Rio de Areia – zona rural, Areia Fina – Laje – Bahia. Telefone: (75) 988731293, E-mail: netopatativa@yahoo.com.br

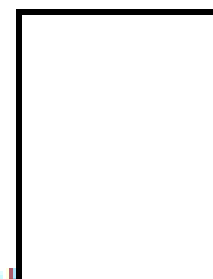
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/ 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.



Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____
consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

JUNTANDO FAZERES: OS APÊNDICES DA PESQUISA

APÊNDICE 1

O BÊBADO E O COVEIRO¹¹

Ele nasceu pra cavar
Coveiro por profissão
Amava tanto o trabalho
Por cavar tinha paixão
Quando estava cavando
O tempo ia passando
Sem que tivesse noção

Certa feita ele cavando
Distraiu-se em cavar
Quando deu por fé da vida
Era hora de parar
Distraído em seu mundo
Fez um buraco tão fundo
Que não deu mais voltar

Apelou, pediu socorro
Sozinho na cova fria
Quanto mais ele gritava
De pavor ele tremia
Estava escuro e frio
Foi aí que ele viu
Uma alma que surgia

Não era alma de morto
Estava viva e bem ali
Pois, às vezes, ajudar

O coveiro, então, pediu:
“Me tire logo daqui”
Estou com frio, meu amigo
Me salve desse perigo
Que serei grato a ti

O bêbado tão comovido
Com a cena que avistava
Tropeçando foi dizendo
Que ao coveiro ajudava
Achando ser um mortinho
Que na cova ali sozinho
Descoberto murmurava

Pôs- se a cobrir o coveiro
Aumentando a agonia
Que lutou a noite inteira
Pra sair, mas não saía
E assim foi-se o coitado
Bem vivinho enterrado
Na cova profunda e fria

Em momento de aperto
Amigo, preste atenção
É preciso ter cuidado
E aprender essa lição

¹¹ Uma versão da fábula moderna, de Millôr Fernandes, “O socorro”.

Pode mesmo é aumentar
O volume da aflição

MANOEL NETO

Fonte: Silva, M. **O coveiro e o bêbado**, 2019. (inédito)

APÊNDICE 2

CORDEL: MATUTO RAIZ

Aquele que se levanta
Para cumprir a dura lida
Desde cedo, muito cedo
Ingressou numa corrida
Que corre sempre feliz
Pois o matuto raiz
Nunca tem medo da vida

Aquele que não aceita
Qualquer não como resposta
Que levanta, quando cai
Diante da pedra posta
Não há mal que lhe aguento
Dá a volta chega em frente
Pra vida não vira as costas

Não tem medo de trabalho
Enfrenta qualquer batente
Seja inverno ou verão
Seja o dia frio ou quente
Não há dinheiro na vida
Que pague na dura lida
O caráter dessa gente

Um matuto verdadeiro
Feito de gente e de fé
Que encara o ano inteiro
A vida como ela é
Aprende desde menino
Que existe um ser divino
Que está sempre de pé

Não aceita dismantelo
Safadeza de patrão
Vigarice de político
Mentira de charlatão
Conversa de fuxiqueiro
Lorota de trambiqueiro
Bravata de valentão

Está contra o preconceito
Contra a discriminação
Defende sempre o respeito
À raça e à religião
A favor da liberdade
Crê que na diversidade
Se constrói uma nação

Está sempre solidário
Em qualquer dificuldade
Na saúde, na doença
Em qualquer fatalidade
Pois na vida ou na morte
Leva sempre o braço forte
E a mão da amizade

Festeja com todo mundo
Se anima com a alegria
No natal, no ano novo
Seja noite ou seja dia
Carnaval ou São João
É de casa e coração
Abertos para a folia

É grato de coração
Quando a vida lhe faz bem
Agradece o que conquista
Não sofre com o que não tem
Quer ver todos na colheita
Pois a vida é perfeita
Quando não sofre ninguém

Esse sim é o sujeito
De alma pura e feliz
Vida com dignidade
É tudo que sempre quis
Quer o mundo transformar?
E a vida melhorar?
Seja um matuto raiz.

MANOEL NETO

APÊNDICE 3

CORDEL: COISAS DAQUI

Todo dia eu agradeço
Pela graça recebida
Por viver com minha gente
Na minha terra querida
Pois se um dia algo faltar
Com certeza sobrar
Coragem e amor à vida

Coisas que temos aqui
Que são do nosso lugar
Temos água pra beber
Terra boa pra plantar
Diversão e alegria
Paz, amor e harmonia
Coragem pra trabalhar

Nossa terra dá de tudo
Se plantando tudo dá
Dá laranja, dá limão
Dá fumo e maracujá
Cajueiro e bananeira
Mandioca e macaxeira
Pimenteira e araçá

Tem a Virgem das Candeias
E a Senhora Aparecida
Bom Jesus de Seu Nezinho
E a sagrada família
São José, Santa Luzia
Terço da virgem Maria
Pela graça e pela vida

Para os Cristãos do Brasil
Temos a Congregação
Assembleia e Adventistas
Propagando a união
Respeitando as diferenças
Cada qual com sua crença
Seu credo ou religião

Alegria não nos falta
Festejamos o ano inteiro
Tem festa do ano novo
Carnaval em fevereiro
A festa de São João

Que é um show tradição
E o samba do terreiro

Temos os Ternos de Reis
Cavalgada e paredão
Banho de rio e lagoa
Romaria e lotação
As rodas de capoeira
Conversas de sexta-feira
Via-sacra e procissão

Temos Benedito Rico
Um poeta popular
Temos Beco de Petim
Temos Manuel do Bar
Seu Jaime, bom cantador
Ronilson nosso pintor
Dona Célia pra bordar

Podia até faltar médico
Mas nunca faltava chá
Tinha folha para tudo
E seu Pedro pra rezar
Dona Maria Pureza
E Jovina benzedeira
Para dor aliviar

Para aprender a lição
E ampliar o pensamento
Lá na nossa escolinha
De Manuel Nascimento
Na Escola Demerval
Zoíla ou Wesceslau
E Anativo Sacramento

Para menino teimoso
Bastaria o pai lembrar
De chamar seu Rafael
Pro moleque se aquietar
Pois nessa pedagogia
Todo mundo já sabia
A cartilha a estudar

Tinha a venda de Seu Dete
Que de tudo se achava

De esmalte a pé-de-cabra
Quase nada ali faltava
Tinha o que se pedia
Tudo que o olho via
Ou que a gente imaginava

Não dá para contar tudo
Que existe em nosso chão
Pode não ter *shopping center*
Mas não falta diversão
Tem dor, mas a alegria

Faz parte do nosso dia
E da nossa tradição.

Por isso, digo a você
Da vida nada perdi
Sou feliz no meu cantinho
No lugar onde eu nasci
Posso ir pra qualquer canto
Sempre olharei com encanto
As nossas COISAS DAQUI.

MANOEL NETO

Fonte: Silva, M. **Coisas daqui oh!**, 2019. (inédito)