



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ROSA EMÍLIA COSTA FREITAS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO GÊNERO CORDEL

FORTALEZA

2021

ROSA EMÍLIA COSTA FREITAS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO GÊNERO CORDEL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Literatura e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F938p Freitas, Rosa Emília Costa.
Práticas de letramento literário a partir do gênero cordel / Rosa Emília Costa Freitas. –
2021.
122 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras,
Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
1. Letramento Literário. 2. Literatura. 3. Cordel . I. Título.

CDD 400

ROSA EMÍLIA COSTA FREITAS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO GÊNERO CORDEL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Literatura e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Aprovada em: 22/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Laurênia Souto Sales
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof.^a Dra. Gabriela Belo da Silva
Instituto Federal da Bahia (IFBA)/ Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha mãe e meu filho, as minhas maiores certezas. À minha orientadora Eulália Leurquin e a todos que fazem parte da turma VI do ProfLetras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por jamais ter desistido de mim, pelos incontáveis milagres que me trouxeram até aqui e pelos anjos que colocou no meu caminho, sem os quais a trajetória teria sido incomparavelmente mais difícil.

À Universidade Federal do Ceará (Centro de Humanidades), particularmente ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela oportunidade de participar desse programa de pós-graduação.

À minha mãe, Rozimar, que despertou em mim a importância dos estudos, da força frente às adversidades e, principalmente, a jamais desistir. Sou muito grata por ter me auxiliado nos cuidados com meu filho enquanto trabalho e estudo, sendo para ele uma segunda mãe.

Ao meu pai, Domingos (*in memoriam*), que sempre foi um exemplo de honradez e sacrificou boa parte de sua vida para a educação das filhas.

Ao meu filho Noah, luz da minha vida, razão dos meus esforços, afago da alma quando as dificuldades chegam. Que minha vida também seja inspiradora na sua trajetória.

À minha orientadora, professora doutora Eulália Leurquin, que concedeu um olhar diferenciado sobre minha pessoa, me deu a honra de ser sua orientanda, sempre me incentivando, me despertando para buscar sonhos mais altos, e, mesmo sem saber, também para a postura que deve ter um professor e um orientador que acredite, mesmo em tempos sombrios, no poder da educação, da comunicação e da centelha do inesperado que todo ser humano traz em si. Muito obrigada pela paciência, pelos conselhos, pelos direcionamentos e, sobretudo, pela sua presença.

Aos professores que estiveram presentes durante o curso e contribuíram com suas orientações para a realização desse trabalho.

Ao grupo GEPLA, que me acolheu e trouxe muito conhecimento e pelo qual tenho imenso respeito e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de curso (Turma VI) pelo apoio incondicional e palavras de amizade, sobretudo aos amigos Rogério e Eda Gracy, que sempre foram amparo e leveza em muitos momentos de alegria e tribulação.

Ao meu grande apoiador e amigo de angústias e pequenas vitórias diárias neste processo, Luiz Danilo, a quem devo muita gratidão e carinho.

À minha querida amiga professora mestra Otana Mary Barbosa, pelo incentivo para participar da seleção do PROFLETRAS, por ter acreditado que seria possível estarmos juntas vivenciando este sonho. Obrigada por todos os conselhos, livros e, principalmente, pela amizade fraterna.

Aos meus alunos da EMTI Maria Margarida de Castro Almeida, que diariamente me dão esperança de que todos os esforços como professora não estão sendo em vão.

E finalmente, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram e estiveram ao meu lado na elaboração desse trabalho.

“Eu sou de uma terra que o povo padece
Mas não esmorece e procura vencer.
Da terra querida, que a linda cabocla
De riso na boca zomba no sofrer
Não nego meu sangue, não nego meu nome
Olho para a fome, pergunto o que há?
Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.” (Patativa do
Assaré)

RESUMO

O presente estudo teórico propositivo, de base qualitativa, com o tema letramento literário através do gênero cordel tem por objetivo desenvolver uma proposta de ensino de leitura literária em sala de aula. Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas docentes utilizadas com alunos de 1º ano do Ensino Médio, da E.E.M.T.I Professora Maria Margarida de Castro Almeida, em Fortaleza, Ceará. Este trabalho dialoga com as práticas de leitura e escrita, através da abordagem do gênero cordel, propiciando edificação, prazer e aplicabilidade na vida social dos alunos. Justifica-se pela necessidade de ampliarmos os conhecimentos culturais e linguísticos dos discentes e trabalharmos a interdisciplinaridade através dos elementos do cordel com os quais os alunos vivenciam, mesmo sem tomar consciência exata disso. Para tanto, abordaremos os conceitos de variação linguística e oralidade, para os quais as aulas de Língua Portuguesa se voltam com menor frequência. Também nos debruçamos sobre o estudo dos contos de fada e de músicas de autores diversos como parte do contato dos jovens com elementos intertextuais presentes em atividades propostas durante as aulas relacionadas a essa pesquisa. Os teóricos escolhidos para embasar este trabalho nas práticas de leitura e escrita são Koch e Elias (2015) e Freire (1985); na interação texto e leitor, Bazerman (2002) e Bayard (2011); no letramento literário foram abordadas as premissas de Kleiman (1995), Soares (2003), Cosson (2006), Paulino (1998) e Colomer (2007). A perspectiva de gênero teve sustentação em Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2002). A discussão sobre o cordel foi amparada em Marinho e Pinheiro (2012) e Abreu (2004), assim como os contos de fada em Bettelheim (2002). Por fim, temos as contribuições da sociolinguística com Borttoni-Ricardo (2004), Travaglia (1996), Mollica e Braga (2003) e Bagno (1999). Ao final do trabalho, foi apresentado um caderno pedagógico construído através de habilidades da BNCC e possível de aplicação e avaliação por docentes de Língua Portuguesa, tanto do Ensino Médio, como dos anos finais do Ensino Fundamental. O produto pedagógico contribuiu de maneira satisfatória para a desmitificação do trabalho com texto poético na escola, mais especificamente com o cordel.

Palavras-chave: letramento literário; leitura; literatura; cordel.

ABSTRACT

This qualitatively based propositional theoretical study, with the theme of literary literacy through the cordel genre, aims to develop a proposal for teaching literary reading in the classroom. This research has as its object of study the teaching practices used with 1st year high school students, from E.E.M.T.I Professora Maria Margarida de Castro Almeida, in Fortaleza, Ceará. This work dialogues with reading and writing practices, through the cordel genre approach, providing edification, pleasure and applicability in the students' social life. It is justified by the need to expand the cultural and linguistic knowledge of students and work on interdisciplinarity through the elements of cordel with which students experience, even without realizing it exactly. Therefore, we will approach the concepts of linguistic variation and orality, to which Portuguese language classes are less frequently addressed. We also focused on the study of fairy tales and songs by different authors as part of the contact of young people with intertextual elements present in activities proposed during classes related to this research. The chosen theorists to base this work on reading and writing practices are Koch and Elias (2015) and Freire (1985); in the interaction between text and reader, Bazerman (2002) and Bayard (2011); in literary literacy, the premises of Kleiman (1995), Soares (2003), Cosson (2006), Paulino (1998) and Colomer (2007) were addressed. The gender perspective was supported by Bakhtin (1992), Schneuwly and Dolz (2004) and Marcuschi (2002). The discussion about twine was supported by Marinho and Pinheiro (2012) and Abreu (2004), as well as fairy tales in Bettelheim (2002). Finally, we have the contributions of sociolinguistics with Borttoni-Ricardo (2004), Travaglia (1996), Mollica and Braga (2003) and Bagno (1999). At the end of the work, a pedagogical notebook was presented, built using BNCC skills and possible to be applied and evaluated by Portuguese language teachers, both in high school and in the final years of elementary school. The pedagogical product satisfactorily contributed to the demystification of work with poetic text at school, more specifically with cordel.

Keywords: literary literacy; reading; literature; cordel.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EF II	Ensino Fundamental II
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LETRAMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO ESCOLAR DO JOVEM LEITOR	17
2.1	Práticas de leitura e escrita – contexto escolar e contexto social	17
2.2	A formação de leitores literários	21
2.3	Reflexões sobre o letramento literário.....	22
2.4	A importância do ensino de literatura no 1º ano do Ensino Médio	31
3	PAPEL DO GÊNERO CORDEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	36
3.1	A língua e os gêneros textuais nos documentos e na sala de aula	36
3.2	O gênero textual cordel: uma breve abordagem	39
3.2.1	<i>A oralidade presente nos poemas de cordel.....</i>	<i>46</i>
3.2.2	<i>O trabalho com as rimas.....</i>	<i>51</i>
3.3	Considerações acerca do gênero conto de fadas	55
4	A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO	60
4.1	A norma-padrão e a norma culta.....	60
4.2	Variação linguística	63
4.3	Preconceito Linguístico – panorama geral.....	65
5	METODOLOGIA	69
5.1	Campo de estudo no qual a pesquisa se insere	69
5.2	A caracterização da pesquisa.....	70
5.3	A caracterização do <i>locus</i>	72
5.4	Percurso metodológico.....	73
6	REFLEXÕES PARA O PROFESSOR SOBRE O CADERNO PEDAGÓGICO.....	75
6.1	Apresentação	75
6.2	Unidade 01.....	76
6.3	Unidade 02.....	81
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICE A – CADERNO DIDÁTICO	97
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PREFERÊNCIAS E PRÁTICAS DE LEITURA.....	119

ANEXO B – DADOS DO IDEB DA ESCOLA PROFESSORA MARIA MARGARIDA DE CASTRO ALMEIDA REFERENTE AO ANO DE 2019.....	121
---	------------

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços no sistema brasileiro de educação, como a construção de documentos que pautam o ensino-aprendizagem sob uma perspectiva social e crítica, como a Base Nacional Comum Curricular, ensinar leitura e produção textual ainda constitui um grande desafio para os docentes de Língua Portuguesa. Desenvolver a capacidade de compreensão textual através de gêneros diversos e intertextuais, e de possibilitar que o aluno utilize as informações adquiridas nesse processo, nas mais variadas situações de comunicação, é um trabalho que demanda tempo e muito empenho.

A presente pesquisa parte do seguinte questionamento: como formar leitores literários no Ensino Médio?

De forma geral, objetivamos com este trabalho desenvolver um conjunto de estratégias didáticas com a leitura do gênero cordel a fim de promover o letramento literário. Especificamente, os objetivos passam por discutir a importância da promoção do letramento literário com o gênero cordel no processo de formação leitora no Ensino Médio, vivenciar a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa contribuindo-se assim para a retirada do estigma social que a envolve.

Um dos grandes objetivos deste estudo é produzir um caderno de atividades didáticas com a abordagem do gênero cordel em sala de aula no Ensino Médio, que será abordado mais adiante.

É preciso esclarecermos que as pesquisas do Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, estão concentradas no trabalho com o Ensino Fundamental. No entanto, não foi possível contemplar essa demanda, pois há um crescente movimento, amparado por lei, de restrição do Ensino Médio à esfera estadual, estando circunscrito à esfera municipal o trabalho com as séries fundamentais até o nono ano. Processo este vivido pela própria pesquisadora ao tentar lecionar em escola ainda com séries de Ensino Fundamental, porém sem êxito. A lei que ora mencionamos é a Lei de Municipalização do Ensino Público no Ceará: lei de nº 12.452, de 06.06.95 (D.O. DE 27.06.95) presente para consulta pública no site da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.

Mesmo diante da aparente dificuldade, o trabalho com o 1º ano do Ensino Médio mostrou-se muito enriquecedor no sentido de ser esta uma etapa transitória entre os conteúdos de interpretação textual recorrentes em todas as séries

anteriores e a apropriação dos conteúdos da disciplina curricular Literatura. É um momento de desafios e as práticas de ensino que propiciem o letramento literário são extremamente necessárias, por isso a importância da nossa pesquisa.

Propomos uma concepção de leitura de visão interacionista que considera o diálogo entre texto e leitor. Sabemos que a prática de leitura ocorre não somente com base nas informações textuais, mas também com o que o leitor traz através de conhecimentos anteriores ao ato de ler. Assim, para se chegar à compreensão textual, entendemos que a leitura é uma prática de construção de sentidos, sendo também uma prática social que conta com conhecimentos prévios e expectativas do leitor.

Nossa pesquisa está alicerçada sobre o letramento literário e o trabalho com gêneros, primordialmente o cordel e os contos de fada (gênero próprio do mundo infantil, mas bastante rico em metáforas e entrelaçamentos culturais e imagéticos para o público jovem-adolescente). O termo letramento, cada vez mais presente nos contextos escolares suscita equívocos, confundindo-se com o campo semântico da alfabetização e ficando à mercê de concepções estruturalistas que não consideram o meio social do aluno, tampouco a sua singularidade. Numa linha comparativa, ao procurar o significado de alfabetizar, no dicionário Houaiss (2001), encontramos as seguintes definições: “Ensinar a ler e a escrever; dar instrução primária”. O dicionário traz, também, para o termo analfabetismo: “O estado ou condição de analfabeto.” Curiosamente não há registro da palavra letramento nos dicionários, então, procuramos por letrado que se define como aquele “versado em letras, erudito”, conseqüentemente, o iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários”. Mas essa definição de letramento não dá conta do seu sentido real, sobre o qual ora propomos nos debruçar. O letramento volta-se para além desse ato sistemático das letras e erudição, ele preocupa-se com a ideia, na opinião de Soares (2006), de que “[...] a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer por indivíduo que aprenda a usá-la.”(p. 17).

Iremos enveredar pelos caminhos da literatura na escola e refletir sobre a importância do ato de ler e sobre o papel fundamental do professor de estimular a leitura, necessitando ser explorada da melhor maneira para benefício do aluno, e ao mesmo tempo cabendo ao professor ensinar o aluno a refletir sobre ela e explorá-la. Um fator relevante, também, é que não basta apenas ficar na leitura. Segundo

Cosson (2009), “[...] não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.” (p. 26). Para promover um letramento literário é necessário pensarmos e agirmos além da simples leitura do texto literário, muitas vezes apenas ilustrativa e pretexto para outras ações. A leitura, no primeiro momento, é um ato solitário, o indivíduo entra em contato com texto, mas a interpretação não se faz sozinha, pois é resultado de visões de mundo.

O gênero escolhido para protagonizar este trabalho é o cordel e podemos aqui elencar algumas razões para sua eleição. As narrativas orais e as cantorias originaram os primeiros folhetos de cordel e uma de suas maiores características é sua elaboração em versos, tendo como pilar a rima e a métrica advindas do ritmo da oralidade. Entendido como gênero literário, o cordel apresenta uma linguagem de fácil compreensão, podendo-se dizer até mesmo coloquial, recheada de ironia, humor e sarcasmo. Entretanto, o cordel ainda não é tão conhecido nas escolas do Brasil, de forma geral, apesar de estarmos na região nordeste, nossos alunos ainda apresentam dificuldades em trabalhar com esse tipo de texto, muitas vezes, isso ocorre por nós mesmos, enquanto educadores, deixarmos o cordel a cargo somente de uma possível menção em algum capítulo esporádico nos livros didáticos, e não procurarmos formas de introduzi-lo em nossos planos de ensino.

Mesmo diante das orientações da BNCC no tocante ao trabalho com a diversidade de textos e construção identitária dos alunos, ainda não observamos efetivamente a forma como a poesia, ou mais precisamente o gênero cordel aparece nas obras didáticas e sobre seu espaço nas discussões literárias tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio.

A relevância da pesquisa que se revela nesta dissertação também se justifica pela proposição de uma orientação diferente para o trabalho de elaboração de atividades ou de uso do material didático em sala, pois orientamos as ações em um fluxo, digamos, contrário se comparado ao que as matrizes de avaliações externas (SAEB, SPAECE, Prova Brasil etc.) propõem no que concerne especificamente à leitura. Enquanto estas partem de descritores (habilidades) textuais para a escolha de textos e depois para a elaboração de questões, o projeto de intervenção propôs, e assim foi feito, que se partisse dos textos para a determinação das habilidades exercitadas, a fim de otimizar o trabalho docente e ser

mais fidedigno ao processo de leitura, objetivando despertar um maior apreço dos estudantes pela leitura e oportunizar o surgimento de leitores mais eficientes.

Ao final da pesquisa, produzimos um caderno pedagógico que busca a aplicação prática das teorias que serão propostas ao longo das páginas que seguirão adiante.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, incluindo esta introdução.

No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica que embasa este trabalho, contemplando a contextualização sobre o letramento literário, as práticas de leitura e escrita na escola e nos meios sociais, qual a importância da leitura no Ensino Médio e a relação leitor e texto.

Em seguida, no capítulo 3, abordaremos de forma geral a noção de gêneros textuais e como eles atuam no processo de ensino-aprendizagem. Mais precisamente, trataremos do gênero literatura de cordel e conto de fadas, que são foco das atividades propostas no final desta pesquisa.

No capítulo 4, a partir das considerações de Bagno (1999), discorreremos sobre como o preconceito linguístico está presente nas nossas salas de aula e sua interferência na aprendizagem dos alunos. Faremos uma breve diferenciação entre norma padrão e norma culta e em seguida traremos à discussão questões que envolvem a variação linguística.

O capítulo seguinte trará todo nosso percurso metodológico e o tipo de pesquisa que concebemos. Posteriormente apresentaremos um capítulo intitulado “Reflexões para o professor sobre o caderno pedagógico”, no qual o professor poderá compreender passo a passo a proposta das atividades apresentadas no módulo didático. Seguimos com o capítulo destinado às considerações finais que oportunizará a compreensão total de nossos propósitos nesta pesquisa.

Na última parte da nossa dissertação, traremos uma reflexão nas considerações finais sobre os benefícios do trabalho com o gênero literatura de cordel e das múltiplas possibilidades de exploração do letramento literário. Em seguida traremos as referências e nos apêndices traremos o caderno didático com as seis atividades propostas divididas em duas unidades.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO ESCOLAR DO JOVEM LEITOR

Neste capítulo iremos tratar de questões que envolvem o letramento literário, sua importância para a formação do aluno do ensino médio, bem como situaremos a escola e a sociedade neste processo. Caberá também uma reflexão acerca da interação entre texto e leitor, já que faremos uma abordagem geral sobre o letramento e sobre qual tipo de leitor estamos buscando formar.

2.1 Práticas de leitura e escrita – contexto escolar e contexto social

As práticas de leitura e escrita fazem parte da vida do ser humano enquanto ser social, não há a possibilidade de dissociá-las do contexto social vivido diariamente, seja numa tarefa simples e corriqueira a uma mais elaborada e formal. Em virtude de aliar as práticas sociais linguísticas às escolarizadas, cabe à escola possibilitar uma “ponte” entre o que o aluno já traz de sua experiência de mundo cotidiana, com aquilo que a escola promove ensinar em seu caráter formal, sistemático, ou seja, as práticas eminentemente curriculares.

Através das quatro habilidades linguísticas descritas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais(1997) - falar, escutar, ler e escrever - é que há a promoção de um condicionamento pleno cidadão ao proporcionar uma interação maior com as práticas linguageiras cotidianas e com as escolares, visando uma adequação de uso na escolha de registro para cada contexto sociodiscursivo é que reforça-se a ideia de que o gênero é a base do ensino-aprendizagem língua portuguesa no ensino fundamental e no ensino médio – “seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 7)

Toda essa discussão é retomada na Base Nacional Comum Curricular em 2017 e revista no Documento Curricular Referencial do Ceará. Segundo esse documento, o estudo do gênero literário se encontra no contexto do Campo de Atuação Social e mais adiante no contexto do Campo Artístico-Literário.

A gama de possibilidades pelas quais o gênero textual permite ao professor utilizá-lo no ensino e aprendizagem da língua, acaba por contemplar todas as esferas comunicativas do indivíduo, pois trabalhar com gêneros textuais

possibilita a abordagem de recursos presentes no texto a ideologias histórico-sociais. Para a compreensão de tais elementos textuais, a mediação do professor se torna imprescindível, haja vista uma das competências específicas apresentadas na BNCC (BRASIL/MEC, 2017, p. 482):

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Faz-se necessário que as práticas escolares referentes ao processo de leitura e escrita proporcionem novas conjunturas em instrumentos metodológicos e novos olhares para a utilização de textos em sala de aula, pois ao se trabalhar apenas questões composicionais dos gêneros textuais, margeia-se sua função primordial – a compreensão do leitor a partir da intenção comunicativa do autor. Para a efetiva compreensão, o autor se apropria de mecanismos linguísticos que propiciem o entendimento. Para Koch e Elias (2015, p. 50), as produções textuais escritas são vistas como:

Atividade que tem como base a interação, uma vez que: i) se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmos; ii) se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em “ajustar” o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor.

A compreensão textual, por sua vez, parte de estratégias empíricas do ser humano – enquanto ser social e comunicativo – para uma apropriação mais sistemática que será adquirida nos processos escolares, à medida que o aluno compreende quais estratégias de leitura e escrita devem acionar para a compreensão de determinados textos, bem como reflete sobre a utilização dessas estratégias. A fim de que a escola contemple seu papel social, cabe adequar-se às necessidades comunicativas do aluno, proporcionando a este um conhecimento voltado para as práticas sociais de leitura e escrita.

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017, divulgados pelo INEP, e as vivências de colegas professores ao longo dos anos, mostram que há um grande problema a ser solucionado pelos professores de língua materna: a inabilidade leitora dos alunos, tanto do Ensino Fundamental, como

do Ensino Médio. Talvez, pudéssemos falar do desafio que é a obtenção de resultados - tanto em avaliações internas, como externas - e principalmente, a constatação de aprendizagem consistente em todas as disciplinas, não somente em Língua Portuguesa. Formar leitores hábeis e proficientes nos mais diversos níveis e temas, deve ser nossa grande preocupação.

A habilidade leitora é um tema constante de discussão nas nossas escolas e aparece desde a formatação dos PCN, como postula o seguinte trecho:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. [...] Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. [...] (BRASIL, 1997, p. 41.)

Para além da falta de habilidade leitora, ainda há que se observar o desinteresse de muitos dos nossos discentes, refletidos em exames como o ENEM, por exemplo. A dificuldade de interpretação de questões consideradas elementares, a dificuldade de compreensão de temas e textos de apoio para a produção textual, são exemplos clássicos e facilmente visíveis. É essencial que a escola valide os conhecimentos que os alunos trazem de forma internalizada, que eles consigam imprimir criticidade ao que leem, que leiam as mais variadas expressões de linguagem e saibam direcionar sua compreensão leitora para quaisquer disciplinas que estejam lidando. A escritora Rita Foelker (2007) considera:

Ler é saber. O primeiro resultado da leitura é o aumento de conhecimento geral ou específico. Ler é trocar. Ler não é só receber. Ler é comparar as experiências próprias com as narradas pelo escritor, comparar o próprio ponto de vista com o dele, recriando ideias e revendo conceitos. Ler é dialogar. Quando lemos, estabelecemos um diálogo com a obra, compreendendo intenções do autor. Somos levados a fazer perguntas e procurar respostas. Ler é exercitar o discernimento. Quando lemos, colocamo-nos de modo favorável ou não aos pontos de vista, pesamos argumentos e argumentamos dentro de nós mesmos, refletimos sobre opções dos personagens ou sobre as ideias defendidas pelo autor. Ler é ampliar a percepção. Ler é ser motivado à observação de aspectos da vida que antes nos passavam despercebida. (FOELKER, 2007).

É válido que a partir da discussão suscitada questionemos se no processo de aprendizagem dos alunos e do contato deles com a leitura estamos desconsiderando seus interesses, a importância real e viva do que estão entrando

em contato, sua “bagagem de conhecimento”. O que estamos ensinando nas nossas escolas, já que a leitura, a base para outras aprendizagens, encontra-se em *déficit* em relação a outros conteúdos?

Já que estamos provocando perguntas para a revisão de nossas escolhas e futuros projetos de leitura, surge mais uma: será que é realmente relevante o trabalho com determinados textos e conteúdos? Não podemos utilizar um texto como um mero pretexto para o ensino da gramática normativa e seus elementos constituintes. A descontextualização, a retirada de uma razão pragmática e útil para aquela leitura ora imposta, faz com que o processo de aprendizagem se torne mais lento e muito mais ineficaz. Paulo Freire atenta para esse contexto quando diz:

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomando como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1985, p. 18).

Quais as particularidades das turmas, escolas e alunos devem ser levadas em conta quando escolhermos os conteúdos a serem trabalhados? Quais capacidades almejamos alcançar? Enquanto professores, nunca devemos deixar de buscar soluções para esses questionamentos, isso fará certamente uma grande diferença nos resultados obtidos.

Um outro ponto que não pode ser esquecido neste processo é sabermos discernir sobre o que é importante ensinarmos, como assegurar que as especificidades dos alunos estarão sendo respeitadas, em que contexto social eles estão inseridos, o que eles trazem e buscam na escola. Enfim, faz parte do nosso trabalho fomentar leituras que façam diferença na vida desses jovens que nos chegam com inúmeras dificuldades e ao mesmo tempo com tantos conhecimentos internalizados. A seleção do que será ensinado deve convergir sempre para o que é mais significativo para esses alunos, para o que eles farão com essas leituras propostas no ambiente escolar.

2.2 A formação de leitores literários

Quando pensamos nos alunos enquanto leitores que estão em formação ao longo de suas vidas, não podemos ignorar o fato que eles já têm um modo de se relacionar com o texto literário. Sabemos que o processo de formação leitora é contínuo e por isso não há espaço para imediatismo, tampouco desejar uma utopia de uma aula de literatura ideal. Os atores das salas de aula possuem práticas de letramento e histórias de vida diversas e complexas por si só que precisam ser incorporadas e respeitadas.

Temos elementos que se sobrepõem e ao mesmo tempo se completam: numa margem o professor dotado de práticas pedagógicas e formações acadêmicas, conhecedor das engrenagens do letramento (mesmo que até intuitivamente) ; e na outra ponta os alunos com suas perspectivas futuras, experiências leitoras adquiridas tanto no espaço escolar como fora dele, preferências e objetivos.

As estratégias para uma ação pedagógica ética e adequada diante da literatura precisam ser bem planejadas para que ocorra uma boa interação entre o texto literário e o público com que lidamos na sala de aula.

Há diferentes posturas que os alunos podem assumir diante de um texto literário. Dominique Bucheton (*apud* VIBERT, 2012) descreve algumas dessas posturas em um dos seus trabalhos com seus alunos. Segundo ela, podemos elencar a postura mais simplista, em que o aluno enxerga o texto apenas como uma tarefa, de forma mais crescente, o texto pode significar uma história que envolve, um desafio enigmático, uma provocação para que o aluno expresse seu ponto de vista ou mesmo um objeto de encanto e sedução. Não há um comportamento homogêneo nos modos de interação com o texto, eles estão fundamentados em cada sujeito, na sua leitura particular.

Bazerman (2007, p. 20) diz que “o letramento não determina um caminho fixo de consequências, não somente porque os eventos são complexamente multicausais, mas porque os usos do letramento dependem das escolhas agentivas e estratégicas dos atores”. Podemos inferir desse trecho que promover o letramento literário através de estratégias corretas para os nossos alunos pode trazer mais eficiência do que qualquer outro modo de aproximação da leitura.

Arrematando o que dissemos anteriormente sobre a identificação do leitor com aquilo que lê, Bayard (2011, p. 13) diz que “a expressão “texto do leitor” deveria ser familiar “a todos aqueles que são sensíveis à ação de subjetividade predominante no ato da leitura e ao modo como ela está intimamente submetida à personalidade daquele que lê e à sua situação histórica e social”.

Nós, professores que nos dedicamos a formar leitores literários, inseridos num contexto escolar muitas vezes pragmático e reprodutor de um ensino tradicionalista, que desmerece a literatura, temos o papel de mostrar como a leitura é essencial. Não somente porque nos traz uma visão de mundo diferente da que carregamos, mas porque nos propicia descobertas até em nós mesmos.

Outros motivos podem ser elencados para a leitura literária ser feita na escola: a liberdade e a autonomia aparecem como garantias primárias. Além destas, através da literatura podemos tomar conhecimento do nosso patrimônio artístico e cultural, manter contato com a história e grandes autores, bem como analisar como a sociedade pensava em algum tempo histórico. Não se pode, entretanto, tirarmos o foco do público para o qual preparamos nossas aulas e a justificativa para as escolhas das abordagens literárias que propomos.

Formar leitores literários é o objetivo fundamental do trabalho com literatura na escola. As limitações em relação à experiência literária, mormente no Ensino Médio, cuja dinâmica dificulta a apropriação efetiva da condição de leitores, não devem impedir o contato e a fruição com os textos literários. O sucesso ou insucesso das aulas também depende da forma que contornaremos os desvios e lacunas de nossas práticas.

2.3 Reflexões sobre o letramento literário

Magda Soares (2003) afirma que é recente no Brasil o conceito da palavra *letramento*, bem como sua própria existência. Há poucas décadas ocorreu de fato sua introdução na linguagem das ciências linguísticas e da educação. O letramento surge como uma maneira de nomear e configurar práticas sociais de leitura que extrapolam a capacidade do uso da ortografia e do sistema do alfabeto.

A vida em sociedade, seus desafios, as atividades profissionais passaram a exigir sobremaneira a língua escrita, não bastando apenas a alfabetização, a decodificação simbólica da língua. A visibilidade em relação aos comportamentos e

práticas efetivas sociais de leitura e escrita foram adquirindo cada vez mais importância, revelando um distanciamento entre os dois processos: alfabetização e letramento. Soares (2003) distingue-os para que não nos confundamos e não cometamos equívocos quanto ao processo de alfabetização e sua especificidade:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90).

Kleiman (1995) trata de letramento numa abordagem em que enfatiza as estruturas de poder presentes na sociedade, não apenas aspectos da cultura. O modelo ideológico que a autora propõe é o que leva em conta as práticas letradas como produtos dos discursos, da história e da cultura.

Já Street (2014) focaliza o caráter múltiplo e de natureza social da leitura e da escrita. O autor estabelece uma oposição entre o que chama de perspectiva autônoma voltada para as habilidades e uma consciência transcultural das práticas letradas. Há múltiplos letramentos que emergem em contextos reais. Segundo Brian Street, esses contextos demandam do leitor uma atitude de reconhecimento de suas variedades e uma rejeição das práticas hierárquicas e etnocêntricas.

Street (2014, p. 17) aponta que: “recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla de letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural.” A partir de uma reflexão sobre o que os teóricos citaram anteriormente, percebemos a importância do letramento como uma prática presente na formação dos alunos, capaz de ir além da leitura e escrita, entendida como prática fundamentalmente social.

Tais colocações nos mostram como uma educação voltada para o letramento pode ser uma importante forma de proporcionar ao indivíduo a possibilidade de inserção em vários setores e em várias práticas sociais. Ler e crescer a partir da leitura, entrar em contato com os modos de produção de um grupo ou uma comunidade e aprender com esta leitura a atuar dentro do contexto social; fazer da ludicidade do contato com a obra o primeiro momento de um processo de construção de sentidos mais complexo e de aprendizado de relações, de formas de agir, de se pensar o mundo ao redor.

Ainda de acordo com as colocações de Street (2014), é possível perceber que já não há lugar para uma noção de letramento que idealize um processo uniforme e invariável. Street julga oportuno empregar o conceito de práticas de letramento que é “um desenvolvimento do conceito de eventos de letramento” (2014 p. 18). Ora, assumindo a questão a partir deste viés, é possível afirmar que vários são os locais, as formas, as instâncias em que podem ser desenvolvidas práticas de letramento.

O letramento literário propicia uma vivência que resulta no desenvolvimento de aptidões, principalmente no ano inicial do ensino médio, em que habilidades e competências estão constantemente sendo avaliadas e reavaliadas. Assim, quando o educando interage, seleciona, compreende, compara, reescreve, dentre outras ações, ultrapassa o texto em sua face material e adentra na efetivação da interação social. Desse modo, esta pesquisa procura proporcionar essas experiências, bem como contribuir para a formação da cultura identitária tanto do professor quanto do aluno.

Entendemos que a centralidade do ensino e aprendizagem da língua portuguesa é o texto e que o gênero textual é um instrumento que contribui para a mediação do professor com seus alunos na interação didática. Com essa posição tomada, elegemos o gênero textual híbrido contos de fadas em formato de gênero textual cordel, presente dentro do “campo de atuação artístico literário” (BRASIL, 2017). A opção por este gênero decorreu de critérios estabelecidos e um deles, talvez o mais pertinente é que o cordel está no imaginário do cearense, faz parte de nossa cultura, possui uma linguagem atrativa, é um gênero oral e parte do contexto do aluno desde muito cedo. Outro critério forte da escolha é o fato de que no processo do letramento, em algum momento de sua vivência escolar ou em casa, o gênero conto de fadas já chegou para o nosso aluno. Este trabalho também está direcionado para uma motivação maior dos jovens em transformar o texto literário em algo prazeroso e criativo, em uma redescoberta. O cordel, um novo gênero a ser explorado até mesmo no sentido literal da palavra, será redirecionado através das narrativas dos contos de fadas.

Podemos elencar pelo menos dois grandes motivos para a escolha do trabalho com o cordel. O primeiro motivo é sua popularidade, principalmente na cultura popular nordestina brasileira, havendo assim um momento oportuno dos alunos entrarem em contato com este gênero. O segundo motivo é o trabalho que os

poetas realizam em suas composições, a sonoridade, o ritmo, a versificação, características do cordel que certamente serão muito bem aproveitadas pelos alunos. Acreditamos que os alunos do primeiro ano não terão dificuldades para trabalhar com esse tipo de poesia, já que a rima é a uma das primeiras expressões de letramento literário que o aluno adquire ao longo de sua vida escolar. Também podemos citar a forma acessível e dinâmica que o cordel aborda temas do dia a dia, aproximando assim os alunos de suas realidades.

O tratamento dado aos gêneros, neste trabalho, distingue-se do que é oferecido pelo livro didático adotado para uma turma de 1º ano do ensino médio da EEMTI Professora Maria Margarida de Castro Almeida, visto que no livro eles são abordados de maneira isolada e até mesmo não aparecem. Um dos objetivos desta pesquisa é ampliar o letramento literário dos educandos, permitindo-lhes o contato com o cordel, que muitas vezes ocorrerá pela primeira vez ou será ampliado e intensificado.

É necessário que os conhecimentos dos alunos sejam elevados, não bastando apenas lhes oferecer meios apenas para ler e escrever, simplesmente. Através dos multiletramentos, apresentados por Rojo (2009) com base em Street (2014), compreendemos sua importância para uma formação mais completa do aluno. Percebemos que não deve haver um letramento dominante, estagnado, mas múltiplos letramentos, muitos conhecimentos diferentes que variam no tempo e espaço e estão fortemente ligados às práticas sociais.

O letramento literário é tema de muitos trabalhos acadêmicos, especialmente nos cursos de pós-graduação. No ProfLetras, especialmente, há pesquisas que tratam de estratégias de leitura, como por exemplo o trabalho de Falcão (2015), realizado na Universidade Estadual do Ceará: “Estratégias de leitura com a ativação do conhecimento inferencial para a promoção da compreensão e interpretação leitoras”. Sobre as sequências básicas para apropriação de gêneros, temos a pesquisa de Valença (2016), realizada na Universidade Federal do Ceará: “Letramento literário no ensino fundamental: sequências básicas com o gênero crônica” e sobre a análise linguística, temos a pesquisa de Nunes (2019), realizada na Universidade Federal de Santa Catarina: “Uma proposta didático-pedagógica para a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: um trabalho sob a perspectiva dos gêneros do discurso.”

A presente pesquisa não trabalha tendo como base um texto em prosa, e sim poesia de cordel, diferentemente de outras obras acadêmicas desenvolvidas ao longo dos últimos anos. Há a provocação de abordagens de estratégias de leitura, de discussão de papéis sociais, de refeitura de textos, enfim, passamos a utilizar o gênero não somente com vistas ao letramento literário, mas em outras apropriações.

O GEPLA, Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada, realiza encontros e produz materiais voltados para as diversas ramificações da Linguística Aplicada, contemplando também o letramento, haja vista publicações como *Letramento na WEB*, da autoria da professora doutora Eulália Leurquin, bem como artigos, dissertações e teses de colaboradores e membros. Vale também citar a dissertação de mestrado de Lopes (2019), pertencente ao GEPLA, intitulada “*O ensino de leitura do gênero cordel na perspectiva interacionista sociodiscursiva*”. Esta pesquisa acadêmica pretende agregar ainda mais conhecimento e experiência para o acervo e discussões do grupo de estudos supracitado, da qual a pesquisadora faz parte desde o ano de 2019.

Apesar de vasto material a respeito de letramento literário podemos observar uma certa escassez de pesquisas acadêmicas que se debrucem, ao mesmo tempo, em ensino de leitura e gêneros aparentemente tão distantes: um, mundialmente conhecido (o conto de fadas) e o outro tão característico de uma região brasileira (o cordel). Compreender as semioses envolvidas e colher resultados satisfatórios para o letramento literário é de grande relevância tanto para o trabalho do docente quanto para os alunos envolvidos, que poderão experimentar novas formas de ler e criar textos.

Cosson (2006) postula que, muitas vezes, no espaço de sala de aula os gêneros literários têm servido como pretexto para que aspectos gramaticais da língua sejam ensinados. Há um outro engano que cometemos enquanto professores, ao associarmos a leitura literária ao prazer. Não podemos partir do princípio que alguém nasça gostando ou não gostando de ler. É necessário um despertar, ensinar habilidades, consecutivamente alguns alunos passarão a gostar de ler, outros apenas entenderão que é uma tarefa necessária.

O conceito de literatura, sua função social, seus valores, precisam ser repensados e transformados em práticas vivas e significativas, tal como já citamos anteriormente neste trabalho e como Paulino (1998) diz:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56).

O leitor literário efetivamente formado deve ser capaz de fazer escolhas, desenvolver críticas, inserir a leitura em seu cotidiano e ter prazer com essas ações.

De acordo com Silva e Silveira (2011), o foco que devemos dar às nossas aulas deve ser o aprendizado, a compreensão e ressignificação dos textos literários, não somente a questão da aquisição de habilidades. Cosson (2006) ao se reportar sobre letramento literário, apresenta algumas estratégias que objetivam o desenvolvimento dos alunos no que tange às discussões, questionamentos e análises dos textos literários, construindo-se assim uma comunidade leitora dentro e fora do espaço escolar.

Na obra de Cosson (2006) suas famosas sequências de letramento literário são apresentadas: a sequência básica e a expandida. A motivação é o primeiro passo da sequência básica, é uma etapa de preparação em que o aluno inicia sua jornada no texto. Esse primeiro encontro do leitor com o texto é crucial para o sucesso de sua leitura. O segundo passo é a introdução que apresenta a obra e seu autor. Aqui precisamos atentar para que o aluno receba esse momento da forma mais positiva possível, por conseguinte, essa apresentação não pode ser longa e enfadonha para o leitor.

A leitura é o terceiro passo, aqui há uma necessidade de acompanhamento pois se trata de uma atividade escolar; há um objetivo a ser cumprido. Nesta etapa, o professor acompanha os alunos em seus processos de leitura, auxiliando-os quando encontram dificuldades, até mesmo na questão do ritmo e tempo de leitura.

Ainda na sequência básica, temos o quarto passo que é a interpretação. Cosson (2006) propõe que deva existir dois momentos, o interior e o exterior. O momento interior é individual, acompanha a obra passo a passo: primeiro as palavras, depois, capítulos, até o leitor se apropriar globalmente da obra. O segundo é a construção de sentido que é concretizado por uma comunidade de leitores, aqui distinguimos a leitura literária do letramento literário.

Dentro da perspectiva do nosso trabalho, Cosson buscou contemplar também os professores que trabalham com o ensino médio, ao expandir alguns passos de sua sequência. Assim, as articulações entre saber, experiência e educação literária ficaram mais claras e precisas. Dentro da sequência expandida, ainda teremos a motivação, a introdução e a leitura. Há uma diferença na abordagem da interpretação, que na sequência básica era feita em um único momento, agora divide-se em primeira e segunda interpretação. A primeira interpretação é aquela que leva o aluno a apreender globalmente a obra, suas impressões sobre o título, como sua sensibilidade foi aguçada a partir de então. Após esse momento, o aluno será conduzido a compreender a obra no seu contexto de maneira geral.

A partir da contextualização, Cosson (2006) propõe uma leitura aprofundada da obra, dividindo seus contextos em contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Quando partimos para a segunda interpretação, encontramos aspectos mais aprofundados da leitura. Aqui saímos das suposições sobre o título e a ideia global para focalizarmos no tema da obra, ou até mesmo numa personagem, estilo utilizado pelo autor, dependerá da contextualização trabalhada pelo professor.

O próximo passo a ser seguido é a expansão, que podemos definir como as variadas possibilidades dos nossos alunos dialogarem com textos que precederam a obra que estão analisando. Se pudéssemos resumir em uma só palavra a expansão, seria *diálogo*. O leitor é convidado a construir uma ponte entre duas ou mais obras, dialogando com elas, buscando semelhanças, diferenças. Vale ressaltar que a sequência básica está inserida na sequência maior, que é a expandida.

As sequências, segundo Cosson (2006), não se configuram em propostas perfeitas e imutáveis de trabalho com o letramento literário. Cada professor está livre para adequá-las à sua realidade de sala de aula e até poderá encontrar novos rumos para um letramento literário eficiente.

O professor é agente mediador nesse processo, é fundamental sua presença para uma formação do leitor. O êxito de uma aprendizagem focada no letramento literário depende das estratégias que o professor assumirá, da abertura que a escola dará para a leitura e os conhecimentos dos alunos.

A educação escolar necessita do conceito de letramento literário para servir de apoio, base e influência para a formação dos educandos. É de extrema importância que eles consigam enxergar e compreender o mundo em que vivem. A literatura, assim, se torna peça fundamental, como postula Teresa Colomer:

É a partir desse valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. (COLOMER, 2007, p. 31).

Colomer coloca como centro a discussão sobre as contribuições que o letramento literário no contexto de sala de aula oferecem para a formação do indivíduo. Falamos aqui da formação social histórica, que absolutamente não deve ser confundida com formação historiográfica, meio pela qual a educação brasileira se amparou durante décadas. O que tratamos aqui, segundo a autora, é ideia de que a literatura trabalha com a inclusão do indivíduo no contexto histórico em que ele vive, auxiliando-o assim a ter maior compreensão sobre as intrincadas relações sociais, a conhecer seu povo e até mesmo outros povos e culturas.

A diversidade cultural é um outro ponto que podemos discutir a respeito dos estudos de Colomer. É necessária a reflexão de que a escola é lugar sim de diversidade textual cultural, social, não há mais espaço para pensarmos que a escola é um espaço de homogeneidades. Quando o aluno entra em contato com diversos tipos de textos, autores de culturas diversas, ele poderá manter contato com as diferentes formas de agir e pensar no mundo, entenderá como se expressam os indivíduos tanto do seu grupo, quanto de outros grupos, sendo esse um dos objetivos do nosso trabalho.

Nossa pesquisa visa evidenciar as relações subjetivas engendradas pelos textos e o saber proveniente deles, como pressupõe o letramento literário. Os textos variados servirão para o propósito dessa interação subjetividade-saber, que ocorre tanto no meio dos leitores em formação (nossos alunos), como dos leitores que ensinam a ler (professores).

Aquele que é dito letrado literariamente não só consegue ler e compreender gêneros literários, como também convive com a literatura, aprendeu a gostar de ler, sente prazer e escolhe a leitura. É capaz de dominar a experiência do ato de ler aliando-a à fruição estética. O letramento literário está presente em pesquisas que tratam de práticas e formação de leitores, a leitura do texto literário e suas especificidades, a escolarização da literatura etc. A escola sedia e promove o processo de leitura literária e por isso os estudos estão circunscritos em sua esfera, ademais é ela a responsável, na maioria das vezes, por apresentar a literatura aos educandos, visto que vivemos num país em que o acesso à cultura, aos livros, ainda é precário.

Ao trazer o texto como oportunidade para o conhecimento e reconhecimento da diversidade cultural e social, como pontua Colomer, o trabalho com o cordel, mais ainda, com o conto de fadas transformado em cordel, pode constituir-se em uma oportunidade de estudo e discussão de contextos. O ambiente escolar deve abraçar as diferentes expressões literárias da cultura de um povo, e sem desmerecer outros gêneros, o cordel, em uma aula de língua portuguesa, é bastante significativo e ilustra bem o nosso objetivo maior: o aluno manter contato com a maior diversidade possível de formas de expressão.

Há que se fazer concessões quando nós, professores, escolhemos uma obra, um texto literário para ser trabalhado com nossos alunos. Devemos selecionar obras que possuam desdobramento temáticos antigos e atuais, que se liguem aos contextos vivenciados pelos alunos. Cosson (2014, p. 34) diz que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” Precisamos ter a visão de que um leitor crítico é aquele que relaciona o que lê com o seu contexto social, sua história e suas origens, não somente um memorizador de conceitos.

A teoria aqui trabalhada não esgota as várias possibilidades de estratégias para o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula; os conceitos aqui expostos inspiram nossa busca pelo sucesso dos alunos nesse processo.

2.4 A importância do ensino de literatura no 1º ano do Ensino Médio

Diferentemente da pesquisa-ação proposta pela pesquisadora do GEPLA (LOPES, 2019), que deu conta do ensino fundamental, a nossa pesquisa trata-se de uma proposta de atividades para o ensino médio, um período escolar marcado por desafios e dúvidas no qual o ensino literário ganha um maior espaço.

A Literatura na Base Nacional Comum Curricular não é analisada como um componente curricular único, a disciplina aparece de maneira transversal e seus temas são de extrema relevância para todas as áreas de conhecimento, mesmo centrada na Língua Portuguesa. Na BNCC, a literatura está aliada ao processo de fruição leitora, na qual o leitor é convidado a explorar e respeitar as diversas expressões artísticas, valorizando-as. Como apontado anteriormente, o conhecimento de culturas, sejam elas regionais ou universais, as variações linguísticas e até mesmo as línguas estrangeiras, são partes integrantes do trabalho com a expressão literária.

Para além do puro ensino de Língua Portuguesa insistentemente por anos rotulada e confundida, a Literatura traz uma proposta de educação socioemocional – incita ideias, sentimentos, emoções. Além disso, fortalece a solidariedade, a empatia através dos questionamentos que os alunos fazem sobre o “eu e o mundo”. Veremos um ponto relacionado a esta face do texto literário quando passarmos para as atividades criadas no nosso caderno pedagógico. Adicionando mais justificativas para se trabalhar com literatura, temos que ela é também um Direito Humano, por isso também seu aparecimento se justifica na BNCC.

De acordo com a proposta da BNCC do Ensino Médio, no grupo das disciplinas de Linguagens, a Literatura está mais próxima do componente curricular Arte. A ludicidade e a fruição, já iniciadas em anos anteriores, são fortalecidas com o exercício da crítica que irá transformar os alunos em leitores-fruidores, também em leitores-protagonistas. Os alunos são envolvidos por diversas posições na cena artística: ao mesmo tempo são artistas, criadores, apreciadores, curadores. A tecnologia torna-se uma grande aliada nesse processo de romper barreiras, de ligar o jovens a representações artísticas inimagináveis.

A respeito da formação de leitores, de forma mais complexa e dentro do campo artístico-literário, a BNCC em sua segunda competência específica de Linguagens para o Ensino Médio diz:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 492).

A Literatura no Ensino Médio aproxima as obras literárias de teorias mais densas e profundas, visto que o aluno já possui uma vivência literária anterior a essa etapa da escolarização. O texto literário aqui assume uma postura social, ideológica, histórica, de períodos e origens diversas, exigindo tanto do professor, como do aluno, uma abordagem analítico-crítica. Podemos citar como exemplos alguns tipos de textos literários que podem ser trabalhados no Ensino Médio: a literatura juvenil, o culto (que se diz próximo ao erudito), a literatura periférica-marginal, o popular, o clássico, a cultura das mídias, a cultura de massa, as culturas juvenis, a literatura indígena, a literatura africana...

O ensino de literatura não deve ser pautado em formulações de teor eminentemente conclusivo; os professores não devem ser agenciadores de respostas prontas, indubitáveis, quando sabemos que é a complexidade da literatura tem um efeito de atração- repulsão entre os jovens do ensino médio. É neste desafio que debruçamos nossos estudos, na medida em que transformamos a literatura em matéria de constante diálogo e movimento.

Podemos fazer alguns questionamentos sobre o que significa ensinar hoje, quando os nossos alunos estão mergulhados em um mundo virtual, visual, midiático e sonoro e acreditam que uma aula expositiva sobre “estéticas literárias antigas” não faz sentido em suas vidas reais.

O Ensino Médio, particularmente, é um celeiro de sínteses, em que muitas informações e conteúdos chegam de forma resumida e genérica. A grande preocupação é na sistematização da utilidade do conhecimento, sobre o que o ENEM vai cobrar, o que os concursos de vestibulares cobrarão do aluno. A criticidade é deixada em segundo plano, como se a vida tivesse sentido apenas em função de uma profissão.

Entendemos que o desafio do ensino da literatura neste momento de descobertas para esse público de 1º ano é mais do que curricular. Todo conhecimento só terá sentido pelo viés da criticidade, conforme indica Paulo Freire:

“[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (2011, p. 26).

No atual contexto da educação, urge que a escola possibilite aos alunos o alcance de habilidades necessárias para suas vidas e as competências de leitura e de escrita não estão fora dessa urgência. Dessa forma, a prática da leitura e da escrita na escola torna-se fundamental para a busca do exercício da cidadania e da conquista de uma realidade menos desigual, portanto, mais equânime.

Nessa esteira, Magda Soares (1999, p. 19) afirma que “[...] em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom [...]”, pois a leitura tem valor positivo absoluto com benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma proposta interventiva, por meio do letramento literário implicado em práticas de leitura e de produção de textos de cordel, dentro de uma concepção sociointeracionista de ensino.

Sabemos que a leitura insere os modos de como se interpreta um conjunto de informações em determinada circunstância e pauta-se principalmente de forma individual. Não obstante, o leitor não é apenas um sujeito passivo e alheio às questões socioculturais, uma vez que o texto, muitas vezes, dialoga com os acontecimentos que giram ao redor do escritor, portanto, a leitura necessita de perspectiva sociocognitiva-interacionista para que haja êxito no processo da compreensão e de produção de sentidos. Isso porque os mecanismos de interpretação e/ou de intertextualidade também desencadeiam no sujeito leitor a expectativa de que ele tenha conhecimentos prévios acerca de algumas temáticas abordadas em um texto. Sob esse viés, observa-se que a prática da leitura é uma ação de fundamental importância para ampliar o raciocínio, a capacidade reflexiva e a habilidade interpretativa.

Nesse contexto, entendemos que o papel da leitura exerce atividade transformadora no sujeito ativo em suas práticas sociais. Então, o professor precisa encontrar meios de trabalhar a formação leitora dos seus alunos, que estarão sempre abertos a novos conhecimentos.

Em virtude das práticas didáticas tradicionais pouco eficientes no tocante ao contato dos alunos com a literatura, é destinado ao professor o papel de

mediador e estimulador de novas estratégias. A sala de aula é o espaço mais propício para a formação de leitores competentes e críticos.

A literatura é um direito de todos, em qualquer sociedade, como afirma Antônio Cândido, pois ela oportuniza “humanização e enriquecimento, da personalidade, e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão.” (CANDIDO, 2004, p. 174). A literatura ainda nos torna mais abertos para o mundo, a natureza, a sociedade, mais compreensivos e sensíveis.

Trabalhar com a literatura nas escolas é de vital importância para que os alunos desenvolvam maior “sociabilidade”, pois a sala de aula também é o lugar das diferenças (das alteridades). Além disso, com a literatura, as gerações podem se conhecer mutuamente. Por isso, ela é intrínseca ao processo de formação sociocultural dos jovens estudantes, pois é um bem cultural. Além disso, com o acesso à literatura, os discentes podem desenvolver potenciais de sensibilidades e de concentração, bem como fortalecer o exercício da imaginação, e, ainda, ampliar aspectos linguísticos e cognitivos sob o ponto de vista de adquirir diversos saberes.

Dessa maneira, a formação do leitor literário implica a oportunidade de vivenciar diferentes contextos da cultura. Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1993, p. 116) asseguram que “A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realizada representada não lhe diz respeito”.

Diante do que defendem as autoras, entendemos que a literatura está imbuída de experiências cotidianas, e que, essas são levadas para dentro do texto, assim, há consonância com a cultura de determinado local. Dessa forma, é possível proporcionar ao alunado acesso aos textos literários, isso porque quando o docente realiza a interação e a mediação aluno e texto, ele pode encaminhar leituras mediadas, o que pode conduzir a múltiplas interpretações.

Um leitor considerado assíduo tem mais chance de absorver mais, de adquirir conhecimento, o que pode significar um incentivo para a sua própria evolução pessoal, mas sem esquecermos do “prazer de ler”, pois o texto pode ser como o corpo, ele pode libertar, seduzir e encenar (BARTHES, 2008, p. 15-16), sem falar que o objeto texto, como diz Zilberman (1988, p. 21), pode “[...] estimular uma vivência singular com a obra [...]”. Por isso, é importante que o professor viabilize

este acesso ao seus discentes, que o docente encontre meios de despertar o interesse dos estudantes para a leitura literária, que é uma das formas mais eficientes de agregar valores humanos, dentro do ambiente escolar e/ou familiar. Kleiman (2016, p. 12) afirma que a “[...] leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Logo, a leitura deve ser entendida como o resultado de criação de sentidos, de um trabalho que precede o autor e o leitor, isto é, de conhecimentos de mundo. Diante disso, o leitor será capaz de interagir com a obra lida, pois percorre todo um caminho de percepções e impressões. Desse modo, acreditamos que o processo da leitura literária, sob o ponto de vista da perspectiva cognitivo-interacionista, diante das múltiplas possibilidades de interação, projete aluno e professor como agentes modeladores no ato da leitura.

A literatura é o espaço das sutilezas do subentendido, aquilo que na língua se inscreve como não-dito, e de que depende, inúmeras vezes, a nossa compreensão do que se diz na superfície. O aluno lança mão de ideias e “achados” no texto até encontrar seu sentido, o seu dito, guiado pelo olhar atento e sensível do professor, compartilhador de leituras e vivências. Como afirma Leite Júnior (2019, p. 77) “a obra literária é matéria mais do que suficiente para todas as etapas cognitivas de uma experiência de ensino-aprendizagem. E poucas matérias harmonizam tão bem a fruição ao conhecimento como a Literatura.”

Cabe refletirmos sobre o caráter produtivo e sentimental que o ato da leitura literária proporciona ao ser humano. Por que afinal “perder tempo” com leitura daquilo que nunca ocorreu (como ocorre no texto ficcional)? O papel da literatura na formação do aluno está alicerçado na apresentação de um mundo possível, deixando entrever um mundo real, nos fazendo refletir sobre as possibilidades das escolhas, boas ou ruins, que fizemos ou venhamos fazer. O texto literário suscita desejos, libera sensações tolhidas, infunde uma vontade de reparação, ou simplesmente, tira- nos do nosso eu e nos lança ao outro.

3 PAPEL DO GÊNERO CORDEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo abordaremos de forma geral a noção de gêneros textuais e como eles atuam no processo de ensino-aprendizagem. Mais precisamente, trataremos do gênero literatura de cordel e conto de fadas, que são foco das atividades propostas no final desta pesquisa.

3.1 A língua e os gêneros textuais nos documentos e na sala de aula

Nos últimos 20 anos, nas orientações curriculares, as propostas de trabalho com o texto convergem para um conceito central: o gênero. Pode-se afirmar que texto é discurso e que os seres humanos, enquanto seres sociais, optam pela forma que querem se comunicar e o fazem de forma natural ou através da ajuda da escola. A sala de aula é o lugar privilegiado que proporcionará ao aluno experiências de letramento mais complexas, sendo o trabalho com o gênero seu elemento-chave.

Gênero, na perspectiva bakhtiniana é “um tipo relativamente estável de enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 279), porém respaldado neste autor, estudiosos da escola genebrina vão mais além e dizem que gênero também é um instrumento de interação social. Schneuwly e Dolz (2004, p. 23) postula:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual é levado a agir.

Alinhado a este pensamento, Marcuschi (2002, p. 21) enfatiza que: “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que se despreze a forma.” Fica claro que em muitos casos o gênero é determinado pela forma e, em outros, serão as funções do gênero ou o próprio suporte que o determinarão.

Nas abordagens linguísticas há um consenso de que o gênero é a forma como um texto se materializa, a forma como um texto se torna produto da interação

social, e lembrando o postulado de Bakhtin, essa forma, embora não seja rígida, cristalizada, é mais ou menos estável. O autor ainda salienta que os gêneros, apesar de sua relativa estabilidade, são estruturados em torno de três aspectos caracterizadores: “a seleção de temas (conteúdo); a escolha dos recursos linguísticos (estilo); e as formas de organização textual (construção composicional)” (BAKHTIN, 1992, p. 280). Além disso, Bakhtin admite que há gêneros mais “padronizados e estereotipados” e gêneros “mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (p. 301). Será em torno dessa segunda perspectiva que a presente pesquisa se deterá.

Há uma classificação tradicional de textos que focaliza a textualização, por isso ressalta a narração, a descrição e a dissertação. Essa divisão está sendo substituída pela noção de sequência, defendida por Adam (2008), e o termo “sequência” vem sendo empregado no Brasil ao lado de “tipo de texto” (MARCUSCHI, 2002) ou “tipo textual” (SILVA, 1999), para nomear as diferentes formas de organizar as informações ao longo do texto.

Para que visualizemos melhor as diferenças entre tipos e gêneros textuais, Marcuschi elaborou o seguinte quadro:

Quadro 1- Tipos e Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1.constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2.constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2.constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3.sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3.sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4.designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;	4.exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial etc.

(Extraído de MARCUSCHI, 2008; p. 23).

Para termos uma melhor compreensão acerca dos tipos textuais numa visão sociointeracionista, é necessário visitarmos as concepções de Bakhtin (1997)

e Bronckart (1999) que convergem para a produção do discurso como um “processo essencialmente linguístico e psicológico”.

De acordo com Bronckart (1999), cada texto possui uma infraestrutura, composta por conexão, tipos de textos, sequência textuais; os mecanismos de textualização, compostos por coesão nominal, coesão verbal; e os mecanismos enunciativos compostos pelas vozes e as modalizações, responsáveis pelos posicionamentos. Para a análise do gênero na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo, é preciso iniciar pelo contexto de produção, onde podemos observar os mundos representados, isto é, devemos sempre começar pelas práticas sociais. Os tipos de discurso se referem às formas linguísticas que constituem o texto; elas revelarão os mundos discursivos específicos. “Esses tipos são articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos o que confere ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional.” (BRONCKART, 1999, p. 149).

Uma das propostas básicas dos PCN e consolidada pela BNCC é a substituição do ensino voltado para as estruturas da língua pela abordagem da linguagem em uso (como se sabe, toda atividade humana é mediada pela linguagem, e, por sua vez, o uso da linguagem, em qualquer circunstância, só se faz por meio de um gênero).

Esta perspectiva de entender o gênero textual possui ancoragem nos estudos de Bakhtin, Vygotsky, Leontiev, Habermas e Saussure. Tanto os estudos com base Bakhtin quanto os com base em Vygotsky afastam a reflexão sobre a língua do âmbito estrutural para redimensioná-la no domínio do discurso, abraçado pelo sociointerativismo. Tal como alega a noção de intertextualidade, as representações coletivas autorizam que possamos agir sem ter que negociar a cada instante e nos disponibilizam a interação, trazendo o chamado “já visto” aos nossos pensamentos.

É a hipótese sociointerativa que dará luz às conclusões desta pesquisa. Podem ser destacados quatro pontos essenciais: a linguagem como atividade social e interativa; a noção de texto como unidade de sentido ou unidade de interação; a ideia de compreensão como atividade de construção de sentido na interação “de um eu e um tu situados e mediados” e a visão de gênero textual como forma de realização social e não como entidade linguística constituída apenas pela formalidade.

Trabalhar com a língua materna requer que consideremos o enunciado e suas condições de produção para que possamos compreender bem e produzir textos de maneira mais assertiva. Urge que transformemos o ensino da língua em perspectiva normativa em um ensino que traga reflexões, porque ensinar língua não se trata apenas de oralidade e escrita, mas sim questões argumentativas e críticas muito mais abrangentes.

Admitimos no presente trabalho o princípio de que a língua é variada e variável acrescentada por uma visão não uniforme e heterogênea da língua contemplada por pelo menos três aspectos. Bartsch (1987) sugere que vivemos em uma sociedade que fala de forma diferenciada com variações de dialetos, especialmente regionais ou variedades sociais marcadas pela cultura. Outro aspectos de variedades são os estilos mais informais que usamos na linguagem do dia a dia e estilos mais formais, quando lançamos mão de uma linguagem mais técnica e cuidada. A língua não opera com um sistema único, mas recorre a sistematizações que se complementam, se sobrepõem, seja no campo fonológico, morfológico ou semântico.

O texto é um tecido estruturado, metaforicamente falando, uma entidade de comunicação significativa, podemos ir além afirmando que também é um produto sócio-histórico. O texto é processado em contextos culturais, em complexas relações de interação entre linguagem e sujeitos históricos, não é apenas um reflexo ou refração do mundo.

3.2 O gênero textual cordel: uma breve abordagem

O cordel constitui uma parte importante da rica história literária do Brasil. Sua forma, tradicionalmente composta em versos, origina-se da tradição da balada, na Idade Média. Como ela, desde seu nascedouro o cordel teve como marca entreter, difundir notícias e dar instrução moral à população através da distribuição de massa. Convém destacar ainda que o cordel é semelhante a outras formas literárias encontradas em toda a Europa, como o *chapbook* inglês, a *littérature de colportage* francesa e o *romanceiro* da Península Ibérica.

Vinda para o Brasil a bordo das caravelas dos primeiros portugueses que aqui pisaram, a literatura de cordel tem esta denominação devido à forma como era exposta para a venda na Península Ibérica: em cordões. Como no Brasil não se

repetiu essa prática, outras foram as denominações com as quais ficaram conhecidas as histórias populares impressas, entre as quais “fôietos”, “livrinho” ou “livrinho de feira”, “livro de estórias matutas”, “folhinhas”, “romance”, “livro de estória antiga”, “livro de poesias matutas”, etc.

Manifestação cultural extremamente ligada a tradições que remontam à Idade Média, como o trovadorismo, o cordel, no Brasil, sempre esteve ligado ao campesinato, ao homem do interior e, principalmente, ao interior nordestino. Além disso, é exclusivamente produzido em versos. Em Portugal, entretanto, possui variadas formas, podendo, inclusive, abolir o verso e ser produzido em forma de peça teatral (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 19). Além disso, não havia na tradição de cordel portuguesa uma identificação tão forte com a cultura dita exclusivamente popular, sendo produzido e recitado por pessoas de esferas medianas da sociedade. Todavia, uma semelhança, também apresentada por Marinho e Pinheiro (2012), diz respeito ao fato de que por vezes eram consumidos coletivamente, recitados para pessoas não letradas.

O fato de circularem entre pessoas não letradas tem muito a ver com a característica oral do cordel que, mesmo sendo transposto para o papel, ainda assim guarda indícios de sua sonoridade, musicalidade e filiação com as manifestações orais de literatura.

A literatura de cordel, no contexto dos primeiros cinquenta anos do século XX, foi apreciada em sua quase totalidade oralmente por pessoas simples, totalmente analfabetas ou, no mínimo, com baixo nível de escolaridade. Os folhetos eram normalmente cantados ou recitados em pequenas comunidades de leitores nos mais diversos pontos da região - feiras, fazendas, casas de moradores, farinhadas, encontros no ambiente de trabalho, como roçados etc. Mesmo escritos, os folhetos tinham uma recepção marcada pela voz, e, muitas vezes nos espaços de venda, sobretudo nas feiras, através da apresentação ao vivo do vendedor. (PINHEIRO, 2012, p. 39).

Talvez por isso o cordel seja tão associado às formas medievais de expressão literárias. Lá, sempre um trovador ou menestrel declamava seus versos para o público, que fruía os textos muito mais oralmente que por qualquer forma escrita de expressão.

No Nordeste, temos uma característica peculiar em relação a convivência entre dois tipos de tradição que podem ser descendentes da cultura medieval. Trata-se da convivência simultânea do cordel e do repente. Ambas as expressões têm na

oralidade o seu ponto mais marcante, sendo que a organização dos textos, como já dissemos, é praticamente a mesma. Neste sentido, temos duas tradições riquíssimas ancoradas na oralidade, explorando a sonoridade das palavras, o que significa que o nosso povo é extremamente musical.

O termo "literatura popular" tornou-se mundialmente reconhecido como um bem cultural entre os povos que não têm linguagem escrita, mas possuem formas de obras literárias, semelhantes à literatura, tais como contos e baladas. Estas histórias são transmitidas oralmente, formando uma tradição que espelha os valores da comunidade. Ainda hoje, aliás, existem numerosos povos que não possuem qualquer forma escrita de linguagem, incluindo os povos indígenas, mas que possuem formas de literatura popular e oral.

O cordel continua a ser uma fonte de expressão artística e literária no Brasil. Embora esta forma literária tenha experimentado uma crise a partir da segunda metade do século XX, à medida que outros modos de entretenimento ascenderam, o gênero mostra-se não apenas revitalizado, mas fortalecido, introduzindo novos temas e acomodando audiências urbanas.

No contexto do multiletramento, os aspectos culturais engendrados pelo gênero cordel envolvem interação, atitude compartilhada entre enunciador e coenunciador, intersubjetividade, construção identitária e exercício de cidadania, algo muito importante dentro de nossas salas de aula ainda tão distantes da realidade de suas próprias raízes.

Algumas questões podem ser postas nesta altura da pesquisa: de que falam os cordéis? Que assuntos são versificados e impressos?

Os folhetos tratam de uma diversidade de temas: o misticismo e a religiosidade popular (os santos, os beatos e figuras tidas como santos pelo povo – Frei Damião e Padre Cícero, o próprio Cristo e o antagonista, o diabo), relatos de acontecimentos políticos e do dia a dia das pessoas, as grandes secas, as enchentes, fenômenos sociais como o cangaço, narrativas de heróis e anti-heróis, histórias tradicionais de domínio público etc.

Câmara Cascudo (1994/1953), em 1953, afirmava que os assuntos dos folhetos são intermináveis. Há o registro dos eventos cotidianos bem como de acontecimentos políticos, locais e nacionais; Cascudo enfatiza temas como “acontecimentos sociais, grandes caçadas ou pescarias, enchentes, incêndios, lutas, festas, monstruosidades, milagres, crimes, vitórias eleitorais.” Há ainda os folhetos

que tematizam o cangaceiros, os bandidos famosos e suas prisões ou sua aceitação ou não no céu, os milagres dos santos, os sonhos e as visões ligadas a entidades místicas e do culto religioso popular como o Padre Cícero.

A partir das temáticas mais recorrentes encontradas nos folhetos de cordel, os seus estudiosos buscam classificá-los em tipologias. Vários autores têm feito essa tarefa. Carlos Azevedo (1973), por exemplo, divide a literatura de cordel em ciclos, assim denominados: “ciclo da utopia; ciclo do marido logrado; ciclo do demônio logrado; ciclo dos bichos que falam; ciclo erótico ou da obscenidade; ciclo de exemplos e de maldições; ciclo heroico e fantástico; ciclo histórico e circunstancial; ciclo do amor e bravura; cômico, satírico.” Manuel Cavalcanti Proença (*apud* IVAN PROENÇA, 1977, p. 45-46), faz a classificação da literatura popular em três grupos: “a poesia narrativa, a poesia didática e os poemas de forma convencional.”

Inicialmente o autor forma o primeiro grupo a partir dos contos que tratam de tabus, animais, mitologia, morte, magia, maravilhas, milagres, ogros, sabedoria e tolice, adivinhações, sorte e sua previsão ou reversão, recompensa e punição, fugitivos e cativos, religião, sexo, natureza da vida, humor, traições do caráter, miscelânea; as sagas ou gestas (heróis humanos - ciclo de cangaceiros, ciclo de Carlos Magno, ciclo dos valentes e ciclo dos beatos ; heróis animais e anti-heróis pícaros (Pedro Malazartes, ciclo do Cancão de Fogo, ciclo do soldado). No tocante à poesia didática, temos a satírica (religiosa, social e política), a doutrinária (profecias e ensinamentos) e a poesia por competição (discussões e pelejas). Ivan Proença fecha esses grupos com os poemas de forma convencional, que incluem os testamentos, padre-nossos, glosas, as pelejas, os ABC e os “pé-quebrado”.

Ainda no que se refere à classificação da literatura de cordel, Meyer (1980) faz uma divisão em dois grandes grupos sugeridos: os romances e os folhetos. A pretensão da autora não é uma classificação extensa e exaustiva deste gênero, mas sua simplificação para fins didáticos. O primeiro grupo, o dos romances, temos aqueles com base em contos da carochinha ou histórias de Trancoso, os romances com inspiração nos “livros do povo” , os de tradição religiosa, o de animais encantados, os de valentia, os que tematizam a “mulher difamada” e por fim, os romances de sofrimento e amor. Já os folhetos são classificados em três grupos principais: folhetos de época, de acontecido e os de pelejas e discussões.

Souza (1976) traz uma contribuição original para essa questão, ao fazer, em seu estudo, uma classificação da literatura popular a partir de entrevistas, relatos, que realizou com mais de uma centena de poetas, folheteiros, editores e agentes da poesia popular, em quatro anos de trabalho de campo, em sete estados do Nordeste. O autor estabelece a sua tipologia a partir da classificação geral da literatura de cordel em folhetos e romances. Os folhetos podem apresentar a temática da corrupção, podem ser de conselhos, de profecias, de eras, de gracejo, de “cachorrada” ou “descaração”, de carestia, de fenômenos, de exemplos, de discussão, de ABC, de pelejas, de bravuras ou valentia, de Lampião, de Frei Damião, de Padre Cícero, de Getúlio, de Antônio Silvino, de propaganda e de safadeza. Já os romances são divididos em: de sofrimento, de amor, de fadas e reinos encantados, de lutas e de príncipes. O autor ainda acrescenta que essas histórias ocorrem em lugares bem distantes do dia a dia do leitor/ouvinte, como os confins do horizonte ou “o coração da grande Ásia”, “o Sudão antigo” ou “um reino muito distante”. Podemos dizer que de forma geral são histórias que contam o drama de princesas apaixonadas, muitas vezes órfãs criadas por malvadas madrastas e ajudadas por fadas misteriosas. Outros personagens frequentes nessas histórias são monstros encantados que guardam castelos e fortalezas.

Os temas mais comuns encontrados nos folhetos brasileiros são semelhantes àqueles presentes no cordel português nos séculos XVIII e XIX. Amor e luta; narrativas de anti-heróis; tradição religiosa; elementos mágicos (muitas vezes essas histórias estão inspiradas em contos de fadas da tradição oral); manifestações naturais (como, por exemplo, terremotos); acontecimentos sociais; crítica de costumes; acontecimentos históricos e provérbios são as temáticas mais abordadas nos livretos impressos.

Em relação à organização dos folhetos em si, algumas características também são marcantes. Marinho e Pinheiro (2012) explicam de forma detalhada como era a escolhida a quantidade de páginas:

8 a 16 páginas para as pelejas e poemas de circunstância; 24 a 56 páginas para os romances. Para a publicação de uma peleja de 16 páginas, por exemplo, eram necessárias apenas duas folhas de papel de tamanho ofício. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 26).

Pelo que ficou explícito anteriormente, ao contrário do que se pode imaginar, o cordel não é uma forma única, ou seja, ele não possui uma única forma de realização, não é produzido a partir de uma temática apenas. Pelo contrário, de acordo com o tema e o tipo de cordel produzido, tanto poderá mudar a sua organização física quanto as escolhas estilísticas feitas no próprio poema. Isso tem justificativa e mostra que, ao contrário do que muitos pensam, o cordel tem sim um planejamento e uma organização marcantes.

Compreender as subdivisões, os tipos de cordel é algo fundamental para entender a sua estruturação, a forma como as ideias são trabalhadas, bem como o tema que está ali presente. Vejamos abaixo algumas dessas subdivisões do cordel, a partir daquilo que é exposto por Marinho e Pinheiro (2012).

As pelejas são os embates propriamente ditos, em que os poetas aceitam entrar numa disputa a fim de depreciar o oponente e conseguir a vitória. Porém, não necessariamente elas precisam ser formadas por desafios reais: é possível criar situações fantasiosas com seres míticos e até mesmo pelejas entre vivos e mortos. Um outro fato bastante característico das pelejas é o mote fixo que funciona como refrão e é proposto durante uma disputa de modo a conduzir a temática e ser colocado como parte das estrofes criadas.

Os folhetos de circunstância possuem como principal característica o fato de tratarem já acontecimentos recentes, sejam eles nacionais, regionais locais. Há também a descrição da história de pessoas famosas e personalidades da região. Justamente por terem esta relação com o tempo em que foram produzidos, servindo praticamente como um jornal na medida em que mantém a população informada, os folhetos de circunstância têm um período de vendagem limitado.

Os ABCs são poemas narrativos em que cada estrofe trata do tema a partir de determinada letra do alfabeto. É possível encontrar folhetos deste tipo tratando dos mais diferentes temas, sempre fazendo um apanhado geral melhor a partir de cada letra, de A a Z.

Os romances geralmente são escritos em sextilhas, com o esquema de rimas ABCBDB. Há muita fantasia nos romances, seja colocando os bichos para falar, seja criando engenhocas, seja por meio da recriação de tempos remotos e a idealização de uma Europa fantasiosa, mas tudo, afinal, culminando na abordagem de temas bem nordestinos, inclusive com a presença de personagens locais. Por vezes, como relatam Marinho e Pinheiro (2012 p. 38) para manter a aproximação

com o público, os poetas numa apresentação, trocavam os nomes das personagens pelos nomes dos presentes.

Os marcos são poemas em que os poetas exibem suas habilidades para criar temas e figuras a partir de suas rimas. Na verdade, trata-se, geralmente, de um poema que reúne perícia no versejar e uma arquitetura hiperbólica, com construções faraônicas, de proposições, muitas vezes, monstruosas. Com isso, se remete à grandiosidade, ao mítico, ao inalcançável, porém intrigante. Por ser tudo grandioso e por vezes impossível de fazer, o Marco revela uma característica superior do poeta: ele constrói por meio dos versos aquilo que a humanidade não seria capaz de fazer de verdade.

Os folhetos eram apresentados geralmente em reuniões de parentes e vizinhos, lidos e ouvidos em voz alta e de forma coletiva. Nestas ocasiões, os indivíduos mais alfabetizados e com melhor desenvoltura na voz, no ritmo e entonação do poema, liam para os demais os livretos escolhidos. Eram nessas reuniões que os grandes contadores de histórias entretinham o público presente ao narrar habilidosamente contos da tradição oral. Em muitos casos, no mesmo espaço, ocorriam as cantorias. A prática de realizar saraus para ler ou declamar poemas, contar histórias, ouvir música, não era exclusiva, no entanto, das camadas populares ou daqueles que liam e ouviam as histórias dos folhetos: ocorriam também, com frequência, em relação a outros objetos de leitura e em meios considerados eruditos. Além disso, a leitura solitária, silenciosa, embora não fosse a mais frequente, também era corrente no caso dos folhetos.

Algo curioso ocorria e ainda ocorre na leitura dos folhetos: um mesmo poema pode ser lido repetidamente, importando menos o conteúdo das histórias e mais como elas tocam o imaginário e a emoção de cada um dos leitores/ouvintes. Assim, a memorização é fator fundamental nesse processo, cujo facilitador é a própria estrutura narrativa e da forma poética que convergem para uma consequente apropriação de histórias pelos presentes.

Os poemas declamados pelos leitores/ouvintes de folhetos se aproximavam dos textos escritos e impressos: as variações introduzidas constituem parte da própria performance característica das narrativas orais, onde, a cada vez e a um só tempo, repete-se e recria-se a tradição.

Quando pensamos na literatura de cordel como parte de um movimento de apropriação histórica, cultural e linguística de um povo, extrapolamos o nível da

mera fruição literária. A atividade de ler e ouvir folhetos cumpriam um papel, por assim dizer, educativo, em uma sociedade marcada pela baixa oferta de escolarização, precariedade do ensino público e altas taxas de analfabetismo. A prática da memorização tornou-se uma grande aliada para que pessoas analfabetas conseguissem desenvolver sua competência leitora e até mesmo chegassem a ler com uma certa fluidez.

Quando pensamos no meio social em que circula os textos de cordel, acabamos por nos deparar com a realidade de que são rejeitados e incorporados, que são atrativos e repulsivos pelo julgamento dos leitores. É importante salientarmos que a sociedade a que nos referimos possui tradições e marcas de realidade distintas, cada membro dessa sociedade está mergulhado em experiências grupais e individuais diferentes. Em uma extremidade temos leitores que demonstram reações preconceituosas contra a variante linguística popular do chamado “*falar matuto*” ou “*caipirês*”, na outra extremidade temos indivíduos que se identificam com as ideias, conceitos e valores presentes nas histórias contadas ou cantadas. O romance é o subgênero do cordel talvez mais popular; a valentia, a falsidade, o destino, a justiça, a verdade, a persistência aparecem como os temas mais lidos. Merecem destaque também sobre a leitura aspectos como o tom e a forma das histórias, a narrativa, a palavra, a rima, a graça, a emoção, o ritmo.

De maneira diferente do que preconizam alguns estudos a respeito da leitura entre as camadas populares, os papéis atribuídos à leitura e audição de folhetos de cordel não estão restritos às disposições pragmáticas e éticas dessa prática. O meio popular também valoriza a dimensão estética para que o objeto lido/ouvido atinja integralmente o processo de fruição.

3.2.1 A oralidade presente nos poemas de cordel

O poeta popular João Martins de Athayde disse, em uma entrevista no ano de 1954, publicada em *A Voz dos Poetas no Rio de Janeiro*: “Sou um analfabeto que sempre viveu das letras...” Essa frase nos diz algo muito importante e curioso: há um número bem relevante de indivíduos iletrados que produzem e consomem literatura. Compreendemos o aparente paradoxo que essa frase causa ao avaliarmos as características e singularidades desta forma poética conhecida como

literatura de cordel. Seu início é derivado das cantorias, apresentações orais que posteriormente foram publicadas no nordeste brasileiro.

Localizamos as cantorias historicamente durante o século XIX e início do século XX. Eram textos recitados acompanhados de instrumentos musicais, geralmente violas ou rabecas – e demandavam aptidão dos cantadores para um duelo de desafios compostos por glosas feitas a partir de um mote, preferencialmente satírico ou com descrições da natureza. Onde houvesse público, lá estaria o cantador ou repentista. As apresentações ocorriam em feiras, residências particulares, festas de fazenda etc. As apresentações funcionavam com a seguinte dinâmica: os cantadores poderiam fazer suas performances sem duelarem, cantando seus poemas elaborados previamente, ou poderiam se bater em desafios, cabendo ao vitorioso o “prêmio” de cantar suas composições.

Os folhetos de cordel são caracterizados por um estilo advindo da oralidade, até mesmo antes da possibilidade de impressão tipográfica. A publicação de pequenos folhetos foi ocorrer somente no final do século passado, quando poetas populares iniciaram o processo de transformar composições orais em formas impressas. Não temos dados históricos contundentes sobre o primeiro cordelista a editar seus poemas, mas temos o autor Leandro Gomes de Barros como o autor mais antigo do folheto impresso registrado em 1893 e talvez o responsável pelo início da publicação em uma escala mais ampla. Além desse autor, temos também outros nomes que iniciaram o processo de publicação, são eles: Francisco das Chagas Batista (1902) e João Martins de Athayde (1908). Os fixadores das normas composicionais dos folhetos que são utilizadas até hoje foram justamente Leandro Gomes de Barros e Chagas Batista, idealizadores do que a literatura de cordel poderia ser e representar no futuro.

Alguns dados precisam ser levados em conta quando se trata da formação de cordelistas, principalmente num meio primordialmente oral. A grande maioria dos poetas são oriundos da zona rural, filhos de trabalhadores assalariados ou de pequenos proprietários. Muitos não tiveram acesso à instrução formal, aprenderam a ler e a escrever sozinhos, a exemplo do nosso grande Patativa do Assaré, ou aprenderam com o auxílio de pessoas próximas e parentes. Há ainda aqueles que aprenderam a ler em consequência da audição dos folhetos declamados por outros autores cordelistas que acabavam por também instruir sobre as regras composicionais deste tipo de literatura.

A poesia de Patativa é tributária da poesia oral, que passa pela tradição. É uma poesia da voz, e aqui lembramos da poesia primitiva, das cantigas, das histórias, das baladas, feitas para serem cantadas, recitadas, uma espécie de melopeia. É a voz que assume o papel de transmissão da poesia nos cantos de trabalho, nos desafios, nas canções de mesa, nos acalantos, nos aboios, nas rondas infantis. Patativa faz ressoar essas formas tradicionais, mostrando-nos quão vivas sonora permanece a poética da voz. Ele saía pelas cidades animando as festas com sua viola, prática que lembra os jograis populares ou palacianos que cantavam nas feiras animando o povo. Por isso, neste trabalho, nas atividades que são parte de seu escopo, fazemos uso de músicas para aproximá-las, propositalmente, do cordel.

Segundo Abreu (2004), a prática das comunidades orais é a memorização, pois somente desta forma poderão ser conservados pelo cérebro todos os conhecimentos adquiridos ao longo de uma vida. Esses autores de que tratamos, mesmo trabalhando com a matéria escrita, ainda mantêm procedimentos próprios da oralidade, em que a memorização é a chave para se conservar o que o cérebro absorveu de conhecimentos.

A concepção de leitura de que tratamos traz consigo elementos que pertencem fortemente à oralidade, processo em que a capacidade de memorização está atrelada à aquisição e preservação de conhecimentos. Aqui não tratamos na memorização como ato de “decorar palavras”, mas num sentido mais subjetivo, o de reter estruturalmente narrativas. É curioso notarmos a forma como os poetas convivem a sua própria composição: entre elaborar mentalmente as narrativas e o registro gráfico das palavras pensadas, há aí processos diferenciados e independentes. Significa dizer que as narrativas não são construídas no ato da escrita, mas são escritas após a história estar previamente composta e memorizada, registradas graficamente para não serem perdidas no tempo.

O cordel está estreitamente ligado com a forma divertida e bem-humorada de se contar uma história. Geralmente, o cordelista utiliza uma linguagem satírica, cômica ou parodística para contar suas histórias, dialogar com o público presente. A forma irreverente de tratar até os heróis, com a descrição de seus defeitos e vícios é uma constante na brincadeira e no tom jocoso que os poetas lançam mão para entreter o leitor/ouvinte. Fazer um texto, brincar com ele faz parte da caracterização do cordel, que através do humor, da sátira, busca dar voz para a comunidade de onde é originário. A crítica social feita pelo cordel pode ter acidez e leveza, mas

sempre terá em vista a expressão do mundo e de nós mesmos e a valorização da cultura popular que muitas vezes foi excluída pela tradição escrita.

Segundo Conceição e Gomes (2014, p. 171) “tais abordagens passam por um método de leitura, no qual a identidade hegemônica é questionada para incluirmos a alteridade como parte da leitura.” Desta forma entendemos que a dramaticidade trazida pela performance cordelística nos convoca a fazermos uma reflexão sobre o momento compartilhado em grupo. Interessa ao jovem, especialmente, compartilhar experiências e revisitá-las através do olhar da poesia de cordel, da oralidade que a molda, das representações culturais de que é bandeira. Explorar tal performance constitui-se, portanto, de um processo de recepção criativa e subjetiva.

Denominamos leitura subjetiva todo o processo de recepção de texto que tem por finalidade a valorização da formação do leitor. Rouxel (2012) fala sobre a “didática da implicação” que consiste na participação ativa do leitor quando ele constrói sentidos para o texto; é indispensável o olhar subjetivo do leitor para que a processamento de leitura ocorra. Parece redundante falarmos que não há possibilidade de existência do texto sem leitor, mas devemos atentar sempre para o fato de que é durante a leitura que a formação de sentidos acontece, dependendo sempre da ação afetiva e cognitiva de quem recebe o texto.

Ler um texto, no sentido literário, é dominar a sua objetividade e ao mesmo tempo o que nos apropriamos dele, o que ocorre de maneira única e pessoal, visto que cada leitor tem uma reação única diante das implicações da leitura e da materialidade textual. Diante dessa afirmação, Rouxel (2012) observa que a subjetividade é uma necessidade funcional da leitura literária, pois o leitor juntamente com o que está dito no texto, completa o sentido daquilo que está escrito com sua forma pessoal de ver e todas as referências que traz consigo. Nos textos projetamos nossas memórias, desejos, frustrações, crenças, nossos medos e toda a nossa bagagem de vivências.

Ao propor o trabalho com o cordel para nossos alunos do ensino público estamos oportunizando o resgate simbólico de marcas da oralidade constantes da linguagem falada de pessoas pertencentes ao círculo de convivência deles. Desta maneira, os professores devem priorizar, segundo Silva (2009, p. 45), “por ensino que uma, de maneira objetiva e dinâmica, os conteúdos culturais valiosos, que a escola tem que incentivar, com o mundo vivido pelos estudantes.” É de grande

importância incluímos a oralidade nas nossas práticas de ensino de leitura literária, darmos voz a todas as diversidades discursivas, aglutinando assim interesses da cultura formal escolar como também da cultura popular. Reconhecermos e evitarmos rejeições acerca de textos de tradição oral significa muito para a construção e a reafirmação da subjetividade representada pela linguagem no espaço escolar.

Ana Cristina Marinho e José Helder Pinheiro (2012, p. 126) destacam que o trabalho com o cordel “pressupõe um envolvimento afetivo com a cultura popular.” Interessa-nos pensar em uma metodologia diferenciada no trabalho com o cordel, que trate ao mesmo tempo do compartilhamento da leitura e da oralidade alcançada pela dramatização dos poemas.

Como resultado de s discussões sobre as experiências orais que o cordel proporciona, não podemos desprezar sua relevância e visibilidade na formação tanto cultural quanto leitora dos nossos alunos. A literatura de cordel deve ser analisada como norteadora da cultura de onde é originada. A leitura dramatizada também atua nessa valorização cultural em que o lado emocional do leitor, as mensagens subjetivas provocadas pelo texto lido, constituem um forte canal de permuta de experiências.

Não podemos dissociar a poesia de cordel da música , pois é o ritmo o fio condutor do seu formato poético. O ato de cantar sempre nos remete ao agrupamento de pessoas e é uma “regra infalível de aproximação psicológica, preparação simpática, envolvimento fraternal” (CASCUDO, 1984, p. 366). Cantar uma poesia é uma forma mágica de união de pessoas, guardar um texto na memória através do “ouvir e repetir” é um modo singular de aprendizagem. Essa aprendizagem arrojada que mescla corpo e voz, criatividade e história, é de extrema importância tanto para os alunos das séries iniciais, que estão tendo os primeiros contatos com a leitura, quanto dos anos finais, que já possuem uma autonomia literária bem mais consistente.

Ao explorarmos o conceito de “leitura subjetiva” estamos trabalhando também com a criatividade do leitor, a prática performática do cordel mostra-se adequada para esse tipo de leitura. Essa maneira subjetiva de encarar o texto evoca a competência estética do leitor , isto é, “sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e exprimi-los” (ROUXEL, 2013, p. 25). O prazer estético da leitura nessa modalidade, está ligado à emoção que a linguagem traz, a música, a performance, a função poética da linguagem por

assim dizer. Desse modo, o cordel pode desempenhar o papel de explorar a sensibilidade dos nossos alunos – visto que é o propósito dos textos poéticos em geral – e confrontá-los com a suas identidades no seu reconhecimento enquanto leitores que são.

Zumthor (2000, p. 240) afirma que a prática da experiência estética com o texto literário “envolve o *locus* emocional do texto vocalizado e o imaginário do intérprete que proponha um blefe artístico, visto que nessa experiência o leitor se “afasta” do real para brincar com a fantasia que envolve o ato de ler em voz alta.” Essa “brincadeira” citada pelo autor promove uma ligação entre os participantes em sala de aula, num jogo de cooperação e integração constantes. A performance do cordel é um momento de expressão verbal e corporal, durante a qual o ouvinte/leitor envolve-se esteticamente e pode despertar para uma reflexão social.

Cada indivíduo e sua experiência particular, toma para si consciência sobre o mundo que o cerca também através da experiência estética, “trata-se de algo constituído nas trocas sociais, e pelas trocas sociais, mas que será convertido em próprio, em específico a cada ser humano” (SCHINDDWEIN, 2010, p. 41). No entanto, “o sentimento inicialmente é individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se” (VYGOTSKY, 1988, p. 308). Assim, para gradualmente termos um leitor crítico formado, precisamos eu o educando adquira essa tomada de consciência.

O prazer em explorar um texto não deve negar sua camada sonora. Assim, devemos aprender a admirar todo o encantamento que a poesia oral nos permite sentir. Entretanto conscientes de que “ a oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo veículo embora não esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar” (ZUMTHOR, 2010, p. 217), isto é, tudo o que cerca a performance, seja cenário, voz, roupa, até mesmo um gesto se projetam para uma performance cheia de subjetividades em que o leitor/ouvinte também é coautor.

3.2.2 O trabalho com as rimas

Não se pode falar de literatura de cordel sem mencionar também a gerência de rimas e musicalidade que permeiam este “mundo” tão vasto e possível de jogos com palavras ritmicamente alocadas.

Os trabalhos em sala de aula com os poemas de cordel também se fazem na busca da compreensão de seus elementos constituintes – estereotípias, ritmo, aspecto lúdico –, e a sua própria estrutura poética, funcionam na formulação dos sentidos.

Almeida (2014), em seu artigo *Narrativa em Cordel: uma relação entre literatura e religião*, nos apresenta uma reflexão acerca do constante embate entre escrita e oralidade que configura e organiza, pelo poético, a escritura do cordel. Segundo a autora, há uma memória da oralidade, constitutiva da materialidade do cordel, a qual é recortada e organizada pelo modo poético. O cordel se configura, assim, por meio da sua estrutura poética fixa como sendo um organizador de sentidos.

Para que a poesia seja caracterizada como cordel, não basta apenas ter uma temática condizente com as dos folhetos tradicionais e ser considerada como poesia popular. Como já dito, é preciso seguir uma certa estrutura que garanta um ritmo no modo de dizer/cantar a poesia que traga à tona a memória da oralidade. Geralmente, os folhetos são organizados em versos de sete sílabas métricas com estrofes de seis ou sete versos, com um esquema de rima estabilizado ao longo das estrofes, conforme o exemplo abaixo:

*“Evite dizer mentiras, (A)
Porque isso é bem ruim. (B)
Uma mentira quase fez (C)
Uma donzela ter fim, (B)
A qual muito padeceu (D)
Ao ver no caminho seu (D)
O cruel Rumpelstiltskin. (B)*

*Começa assim essa história: (A)
Era uma vez um moleiro (B)
Que era bastante pobre, (C)
Não tendo nenhum dinheiro. (B)
Saiba, pra medir seu drama, (D)
Que o capim era sua cama (D)
E a pedra seu travesseiro. (...)” (B)*

(Trecho extraído do cordel *Rumpelstiltskin*, de Stélio Torquato)

O esquema de rima apresentado acima (ABCBDDB) é repetido ao longo das estrofes, constituídas por versos de sete sílabas métricas. Repetem-se as

estruturas, o que as torna fixa, estabilizadas. O ritual da escrita e organização do/no cordel configura um espaço já estabelecido, já-dado, para o trabalho dos cordelistas com o significante; é um espaço que cerceia o sujeito poeta e regula o seu modo de jogar e brincar com as palavras, com os sentidos. Romper esse espaço significa ao mesmo tempo uma liberdade maior de formulação em relação ao autor, e por outro lado pode suscitar um interesse menor do público, caso o processo de recitação seja comprometido.

O ritmo, proporcionado pela relação entre rima e métrica, faz trabalhar a incompletude da escrita trazendo, fortemente, o embate com a oralidade e, no acontecimento da recitação do cordel, texto e ritmo se imbricam significando o modo de organização e o ritual de escritura poética do cordel. Desse modo, o jogo de palavras, a organização do discurso poético e sua construção em versos e estrofes constroem um modo de falar próprio, constituído e expresso pelo movimento produzido entre as palavras ditas (o significante) e a poesia que emana da própria linguagem poética.

Como sabemos, nosso trabalho em sala de aula demanda a exploração de diversas habilidades e o cordel aparece como um produto artístico capaz de elevar bastante esse nível. Podemos citar algumas habilidades que podemos trabalhar neste contexto, tais quais: fruição estética, criatividade, sensibilidade artística. O texto poético já traz em si a condição de despertar nos leitores 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 e do mundo dos seres, o cultivo do humor “ (CANDIDO, 1995, p. 249) .

Importa ressaltar que a composição da poesia cordelística: a rima, o verso, a entonação das vozes que a proferem, refletem uma imagem acerca do Nordeste em que os próprios nordestinos se sentem representados e por isso também a veiculam. Assim, o cordel reflete uma imagem e um sentimento do que significa ser nordestino, mesmo que não trate de forma explícita do povo do Nordeste, mas sua essência e suas reflexões acerca do mundo são notoriamente nordestinas.

Nessa perspectiva, não podemos separar substância e forma quando pensamos no que significa a poesia de cordel, “uma vez que a forma faz parte mesmo de um “estilo” que se apoia na redundância, em um padrão, algo previsível

para que possa ser a razão da comunicação enquanto forma estruturada de comunicação” (BATESON,1972, p. 194).

A musicalidade, ou mais popularmente a “cantoria”, junta-se à métrica utilizada no cordel e sugerem, ao mesmo tempo, um lado clássico e primitivo da poesia. Podemos dizer que se trata mesmo de um estilo de construir visões sobre o mundo e compreendê-lo, nos remetendo a um sentimento que se agrega à forma e que o conteúdo acaba por ser envolvido pela atmosfera do gênero.

A poesia versificada aparece como uma elaboração do dia a dia das pessoas, refletindo e provocando acontecimentos criados e recriados de relações sociais, de pontos de vista contrastantes, de posições políticas e posicionamentos éticos. Visões sobre o mundo são fixadas e memorizadas através dos versos. Desta maneira, o cordel enquanto “estilo” consegue nos remeter ao imaginário do sertão até mesmo quando não foi imaginado por um sertanejo.

O papel do poeta parece ser o de mediar mundos que vão além do sertão, pois ele pode versar sobre culturas diversas, seja livros, notícias, até mesmo sobre a Bíblia. Ele é capaz de fazer uma ponte entre o mundo letrado e pessoas que não tiveram acesso às letras, oferecendo através da audição uma oportunidade de aprendizagem.

Quando lidamos com o texto cordelístico é possível compreender que tudo pode virar cordel, um exemplo são os contos de fadas que ora tratamos no nosso trabalho. A essência do conto é transmitida pelo cordel através das rimas e estrofes adentro. O cordel tem a capacidade de se adaptar, de transformar qualquer tema a sua forma de criar poesia. Trata-se de um estilo que sempre está à frente de qualquer assunto, adequando-se a uma linguagem própria.

Há um consenso entre os poetas cordelistas de que não há “um tema”, mas “uma forma” do cordel e assim, tudo pode ser atraído para suas rimas seja um caso de adultério, uma aula na escola, a vida de Lampião, o bem versus o mal, uma novela de tevê, a vida das personalidades e do mundo da política. Sua estrutura poética é capaz de traduz um vasto mundo cultural, sendo a maior de suas características a sua forma estética.

3.3 Considerações acerca do gênero conto de fadas

Quando se fala em texto literário voltado para crianças, como o conto de fadas, devemos lembrar que ele acaba impondo seu próprio modelo de comunicação, ao projetar um acordo em que não há precisão direta entre tempo e espaço, sequer há uma imposição objetiva na sua percepção diante das imagens formadas nesse tipo de texto.

Para iniciarmos este tema, faz-se necessário dizermos que não é nossa pretensão aprofundar neste trabalho a definição do gênero conto de fadas. Admitimos como conto de fadas as histórias que fazem parte do mundo maravilhoso em que as personagens, imbuídas de características envoltas em mistério e magia, subvertem a lógica da realidade. Salientamos ainda que, na presente pesquisa, estamos considerando os contos de fada oriundos da cultura europeia, os ditos contos clássicos, sem desprezarmos o fato que os contos podem ser provenientes de diferentes culturas e sociedades, não somente a eurocêntrica.

No período medieval, as histórias tinham caráter, quase que exclusivamente religioso e moralizante. Coelho (1991) destaca que essas histórias faziam referência a um período em que os próprios narradores sofriam violência, uma época de dificuldades que era preciso ter coragem e a esperteza das personagens retratadas para se conseguir vencer na vida.

Não é difícil imaginarmos o que terá sido a violência do convívio humano nesse período medieval, quando as forças selvagens, opostas e poderosas se chocam, lutando pelo poder. O fato é que as marcas dessa violência ficaram impressas em muitas narrativas 'maravilhosas' que nasceram nessa época. (COELHO, 1991, p. 33).

Por isso, segundo o autor, é comum que haja nos contos medievais personagens construídos a partir da crueldade, como demônios, lobisomens, feras. Também há a possibilidade de outras situações atroz nas narrativas dos contos de fada, como pai que deseja manter relações carnais com a filha (Pele de Asno), marido que violenta a esposa (em Grisélidis), miséria extrema que leva o pai a abandonar os filhos na floresta à própria sorte (João e Maria), gigante devorador de crianças e inocentes (João e o Pé de Feijão) entre outras.

Autores como os Irmãos Grimm e Perrault, quando são traduzidos e voltados para o público infantil, retiram as referências violentas que fazem parte dos

contos. Aos poucos, as referências à violência vão sumindo das histórias, dando lugar a costumes mais refinados. Desta forma, alguns contos perdem grande parte da brutalidade conferida às histórias originais, como por exemplo, na história de Chapeuzinho Vermelho, em sua primeira versão a avó e a menina eram engolidas pelo lobo e em versões posteriores as duas são salvas pelo caçador que abre a barriga do animal e as retira vivas e agradecidas de lá.

A capacidade de abstração que esse tipo de texto carrega é muito comum na infância, por isso mesmo também tão espontânea e natural. Suas vertentes vão do imaginário aos problemas mais intensos familiares, psicológicos, amorosos.

Diferente do que se costuma pensar, o conto de fadas não é um gênero simplório, ou inadequado para certas faixas etárias, está longe disso. Alguns temas, em suas primeiras versões, referem-se, por exemplo, à violência, como, por exemplo no trecho de Chapeuzinho Vermelho “de se abrir o ventre de um lobo feroz e dele retirar a vó e neta cobertas de sangue, porém vivas.” O psicanalista Bettelheim (2002), em sua obra intitulada “A psicanálise dos contos de fada”, menciona que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. [...] Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. (BETTELHEIM, 2002, p. 12).

Assim, temas como morte, violência, miséria, relações familiares se tornam entendidos mais facilmente. O viés de encantamento dessas narrativas está no seu sentido lúdico não apenas para o público infantil, mas para qualquer leitor que se emocione e se encante com o maravilhoso. É interessante analisarmos que este gênero até hoje faz parte do nosso imaginário, mesmo que várias versões que conhecemos já tenham sido alteradas e reescritas de acordo com a contextualização histórica ou com a cultura de um determinado povo. Vale observarmos também que essas narrativas nos chegam acompanhando a evolução mundial e humana, refletindo necessidades e determinadas épocas.

Os contos de fada são parte da tradição oral, uma variação do conto popular, cujo surgimento não podemos precisar cronologicamente. São narrativas com a predominância de personagens estereotipados, de linguagem acessível,

geralmente são narrativas curtas, cujo enredo se dá a partir de um acontecimento central desencadeador de outros (perigosos, funestos, desafiadores), levando-se em conta o embate entre antagonistas, o bem *versus* o mal.

Em se tratando de sequência narrativa, o conto apresenta-se segundo a tradicional divisão: início, meio e fim. As figuras de linguagem também estão muito presentes neste jogo de palavras e imagens que mistura realidade e fantasia.

“Era uma vez...” e “... e viveram felizes para sempre”, são expressões comuns nos contos de fadas, enfatizando que os fatos não se desenrolam apenas em um tempo concreto (horas, dias, meses, anos). Presente, passado, futuro, se misturam e, diferentemente do tempo convencional, não são marcados por um fluxograma de acontecimentos que se sucedem, traço que agrega a esse gênero uma das características pertencentes ao literário: a atemporalidade, ou seja, a imprecisão cronológica, já que se refere a um tempo ficcional, um tempo “quimérico” (OLIVEIRA, 2007, p. 152). Segundo a mesma autora (1996, p. 55):

Os contos de fadas são exemplos importantes de como a literatura infantil oferece às crianças (leitor) novas dimensões da realidade à sua imaginação, que por si só não poderiam descobrir. Sugerem ainda imagens com as quais as crianças podem estruturar seus devaneios e com eles dar melhor sentido a sua vida.

Em relação aos aspectos linguísticos deste gênero, enfatizamos a presença das sequências narrativas já evidenciadas por Bronckart (2003). As cinco fases principais do modelo padrão são: a situação inicial (as coisas se apresentam em equilíbrio), a complicação (acontecimentos ocorrem devido à perturbação), a resolução (aos poucos a tensão vai se reduzindo) e a última fase que é a situação final (na qual há um novo estado de equilíbrio estabelecido). Podemos ainda encontrar mais duas fases para completar este ciclo: a fase da avaliação, que consiste num comentário sobre o desenrolar da história, e a última fase que é a da moral, a significação global da narrativa, a extração de uma aprendizagem para o leitor que é muito comum nas narrativas de conto de fadas.

Após a invenção da imprensa, no século XVI, alguns autores foram responsáveis pelo registro escrito dos contos de fada: o francês Charles Perrault, autor de Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O gato de botas, Cinderela, entre outros; os alemães e irmãos Jacob e William Grimm, responsáveis pela escrita de Branca de Neve, Rapunzel; o dinamarquês Hans Christian Andersen, autor de A

roupa nova do rei, O patinho feio. Walt Disney, no século XX, reescreve todos os contos citados e os transporta para a versão cinematográfica.

Tatar (2004, p. 11-12) afirma que, “a despeito de um frequente menosprezo pelo qual os contos de fada são vistos, eles possuem relevante papel na instrução das crianças e participam ativamente de produtos da mídia destinados a quaisquer idades”. Ademais, da mesma maneira que outros gêneros considerados menos prestigiados (como a ficção “produzida para mulheres”), eles revelam afinho para se ocupar de questões do mundo real e encará-las dignamente.

Ainda de acordo com Tatar (2004, p. 11-12) tão errôneas quanto as suposições de que os contos de fadas são uma literatura culturalmente sem significação e “inofensiva”, podendo até mesmo ser lida sem criticidade alguma, é a ascensão desse tipo de narrativa à categoria quase sagrada e intocável de ícone cultural. A autora ainda observa que a idealização por autores como Dickens, por exemplo, como porta-vozes da pureza e simplicidade infantis corrobora para uma desvalorização das narrativas, que acaba por impedir uma abordagem mais elevada, mais profunda sobre temas que certamente moldam valores, aspirações e códigos morais. A polissemia que reveste os contos de fada permite que o leitor, não somente o infantil, experiencie algo único e de valores sempre renovados.

Para Bettelheim (2002), as críticas sobre o “irrealismo” dos contos de fada são próprias de um racionalismo desgastado. Esse gênero deve ser lido a partir de processos internos individuais e não com o foco em concretudes. O autor mostra que o cognitivo das crianças tem muita afinidade com a mágica que essas narrativas carregam em si, elas encarnam melhor a verdade psicológica infantil do que qualquer outra explicação mais objetiva sobre o mundo. O caráter simbólico que os contos de fada carrega é facilmente compreendido pelo inconsciente das criança, entretanto versões mais simplificadas ou até mesmo suavizadas são esvaziadas de sentido para elas.

Ao longo dos séculos (quando não de milênios) durante os quais os contos de fada, ao serem recontados, foram se tornando cada vez mais refinados, eles passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e latentes - passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ineducada da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. (BETTELHEIM, 2002, p. 12).

Opie e Opie (1980, p. 19-20) demonstram que as histórias tradicionais estão longe de serem sentimentais ou suaves, elas engendram a gentileza, a presença de espírito, não pregam um moralismo simplório como muitos julgam. Aspectos como a coragem, a disposição a ouvir conselhos dos mais experientes, a presença de recompensas como vida confortável, riquezas, um parceiro ideal, são recorrentes neste gênero que ora comentamos.

Nas atividades contidas neste trabalho, abordaremos os contos de fada na perspectiva da literatura de cordel, bem como sua presença e familiaridade com as narrativas orais que despertam a curiosidade e reflexões de várias ordens.

Diante do exposto, fica evidente a importância desse tipo de texto para o trabalho em sala de aula, pois, por apresentar o maniqueísmo característico, o triunfo do “bem sobre o mal”, pode provocar debates sobre temas diversos e relevantes para a formação do público-alvo do 1º ano do ensino médio. Trabalharmos com conto de fadas é material de grande relevância para as aulas de produção textual, nas quais os alunos serão levados a perceber os elementos da narrativa importantes para o ato da escrita, como a construção do tempo-espaço, das personagens, das relações entre elas, do clímax e do desfecho.

O conto de fadas, portanto, pode ser um *corpus* em constante visitaçã, recriaçã e possibilidades amplas para a prática do letramento literário, no que tange ao uso do gênero textual em sala de aula, já que condensa, em si elementos literários e acessíveis ao nível de crianças e jovens. Possui simplicidade sem ser medíocre, é tradicional sem ser obsoleto ou excludente, é divertido sem ser caricato, é lógico mesmo dento de uma subjetividade, é pedagógico ao passo que insere o lúdico nas atividades de leitura, fala e escrita.

4 A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Neste capítulo abordaremos de que forma o preconceito linguístico está presente nas nossas salas de aula e como pode interferir na aprendizagem dos alunos. Faremos uma breve diferenciação entre norma padrão e norma culta e em seguida traremos à discussão questões que envolvem a variação linguística.

4.1 A norma-padrão e a norma culta

A imensa pluralidade linguística é característica de um país como o Brasil, ao analisarmos suas várias regiões e respectivas diferenças nas questões de uso da língua, podemos encontrar alguns aspectos dessas variedades. Bechara (1989, p. 15) diz que: “[...] uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (isto é, a diversidade de dialetos regionais), diastráticas (isto é, a diversidade de nível social) e diafásicas (isto é, a diversidade de estilos de língua)”.

Rodrigues e Figueiredo (2007, p. 17) afirmam que “[...] não existe uma norma única, mas sim uma pluralidade de normas, normas distintas segundo os níveis sociolinguísticos e as circunstâncias da comunicação”. Percebemos desta maneira, então, a presença de várias “línguas” incluídas sistema linguístico único, como, por exemplo, os sotaques dos habitantes das regiões brasileiras e mais precisamente de estados, que representam assim a imensa variedade linguística brasileira.

No contexto da sala de aula, o ensino sistemático da norma padrão tem como eixo a reprodução do “português correto”, do “português bem falado”, norma esta que é exaustivamente ensinada e cobrada dos alunos a ser praticada nas aulas de LP nas escolas do Brasil. É notório que a cobrança de tal norma linguística vem saturada de um caráter extremante preconceituoso, pelo motivo de ser vista como a única variedade possível a ser seguida, a única a ser correta, sendo menosprezadas as demais variedades, fomentando, assim, o preconceito linguístico que tanto discutimos, mas pouco refletimos.

Nas aulas é comum que o professor dê grande importância à diferenciação e à classificação do que é considerado certo e errado, marcas impostas pelo ensino tradicional que com o passar do tempo voltam sempre à tona.

Os alunos são os principais sujeitos envolvidos nesse processo a sofrer os reflexos do preconceito linguístico, principalmente aqueles provenientes de outras regiões diferentes do lugar onde está a sua escola. Hoje sabemos que o preconceito linguístico pode ser uma das causas da inadaptação do indivíduo à aprendizagem e precisamos agir sobre isso enquanto educadores.

Por isso a importância do presente trabalho em abordar essas noções que trarão para os alunos uma visão mais consciente de que é possível a apreciação de um texto literário que por vezes foge do padrão linguístico, dos cânones gramaticais. Podemos exemplificar com um cordel que aparece no caderno de atividades para os alunos, intitulado “Ah, se sêsse” do poeta Zé da Luz (2001) :

*“Se um dia nois se gostasse
Se um dia nois se queresse
Se nois dois se empareasse
Se juntim nois dois vivesse
Se juntim nois dois morasse
Se juntim nois dois drumisse
Se juntim nois dois morresse
Se pro céu nois assubisse
Mas porém acontecesse de São Pedro não abrisse
A porta do céu e fosse te dizer qualquer tulice
E se eu me arriminasse
E tu cum eu insistisse pra que eu me arresolvesse
E a minha faca puxasse
E o bucho do céu furasse
Tarvês que nois dois ficasse
Tarvês que nois dois caísse
E o céu furado arriasse e as virgi toda fugisse...”*

(ZÉ DA LUZ. Cordel do Fogo Encantado. Recife: Álbum de estúdio, 2001)

Aqui podemos perceber a proeminência da língua em seu registro oral, cabível de discussões sobre a compreensão da mensagem que está sendo transmitida, de que maneira o poeta atinge o público, como a sonoridade das palavras fomenta uma reflexão sobre o “falar matuto”, se é necessário a correção formal ou se isso ocasiona prejuízo estético para o poema. Enfim, os alunos podem ser confrontados com opiniões de colegas e um debate sobre o preconceito e a variação linguística pode ser aberto e bem trabalhado pelo professor.

Borttoni-Ricardo (2004) em sua obra *Educação em Língua Materna – a sociolinguística em sala de aula* observa sobre os chamados erros de português:

“são simplesmente diferenças entre variedades da língua”, portanto, concluímos que as diferenças linguísticas que existem são julgadas como um erro, um desvio. Entretanto, em se tratando do português variado, o que é considerado “erro” é justamente a riqueza de uma língua, as diversas formas que possibilitam e desenvolvem a comunicação e não podem ser julgadas negativamente.

Ouvimos desde os primeiros anos do ensino fundamental sobre a existência do termo “norma padrão”, o qual, muitas vezes, pode ser empregado como um equivocado sinônimo para o termo “norma culta”. Apoiada na definição de Bagno (2004), norma culta significa a norma escrita e falada pelos falantes cultos e norma padrão é a norma que os gramáticos tradicionalistas impõem e idealizam como modelo de língua. Desta forma, a norma padrão é a norma escolhida como a única considerada correta para todo o país, sendo a obrigatória para os exames de vestibular, provas de concurso etc. Entretanto, por essa óptica, as demais línguas não são levadas em consideração, bem como as variedades linguísticas que existem dentro do próprio sistema da língua portuguesa.

De acordo com Castilho (1988 *apud* TRAVAGLIA, 1996, p. 63), “a norma culta (cultura, da classe de prestígio) constitui o português correto; tudo o que foge à norma representa um erro.”

Aludindo a essa definição, podemos encontrar outras que partilham do mesmo ponto de vista, como a de Britto (1997 *apud* BAGNO, 2001, p. 10), segundo o autor, a norma culta é aquela que “resulta da prática social, correspondendo à fala dos segmentos socialmente favorecidos.” Percebemos, a partir das afirmações dos autores, um destaque à norma correta eleita com fundamentação necessariamente social, isto é, escolhida fundamentada no falar das elites e que tudo que transgide essa exclusividade é visto como erro.

Neste sentido, Lima (200, p. 7) nos mostra uma definição que emprega um ponto de vista diferente, ele retira o aspecto social e ampara o conceito de norma padrão atrelado aos escritores tidos como consagrados: “fundamentam-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou”.

Bechara (1989, p. 52) segue o mesmo raciocínio de Lima, e diz que: “a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”. As

duas afirmações estão centradas na ideia de norma padrão como um reflexo do alto escalão dos escritores clássicos, que eram vistos como aqueles que melhor articulavam e manejavam a língua, utilizando-a de forma dita correta, encaixando-se do ideal que a gramática normativa traz como válido. É importante frisarmos que essa teorização se encontrava amparada em escritores pertencentes a um passado bem distante e idealizado.

Atualmente usar tal critério é algo que deveria ser reconsiderado, pois entendemos que a língua é um sistema que está em constante movimento, que se transforma de acordo com as necessidades de um contexto social ou de uma época e termos esse parâmetro com um português incrustado num pretérito é um enorme e cruel equívoco.

Bagno (2015, p. 320) também discorre sobre a questão da formalidade e informalidade, quando aponta o erro em se definir a norma culta ou mesmo a norma-padrão como “linguagem formal”:

Um falante atualmente letrado pode perfeitamente se valer das formas padronizadas, prescritas nas gramáticas normativas para se manifestar em situações de interação verbal qualificadas de informais. A (in)formalidade de uma situação não se vincula exclusivamente ao emprego (ou não) de formas gramaticais normatizadas ou de uma pronúncia “cultas”: há muitos outros elementos verbais e não verbais que colaboram para conferir maior ou menor formalidade ao evento comunicativo. Além disso, é bom lembrar, um falante com pouco ou nenhuma escolaridade também é capaz de modular a sua produção verbal para torná-la mais formal.

Não se pode reduzir as interações verbais em análises estanques, em uma dicotomia imóvel, na qual se confundem variação social, estilística e diamésica (fala/escrita). Há possibilidades comunicativas que vão além de conceitos fincados na nossa formação de professores e agentes de letramento.

4.2 Variação linguística

No que concerne à variação linguística, desde a década de 1960 o termo vem sendo empregado, juntamente com o surgimento da Sociolinguística a partir de Labov, nos Estados Unidos. O objetivo da Sociolinguística é estudar as variações e mudanças que existem na língua, que pode ser alterada quanto à situação social, ao tempo e ao espaço em que os indivíduos se encontram, conforme nos diz Bagno (2004, p. 43). Mollica e Braga (2003, p. 9,10) acrescenta:

A sociolinguística é uma das subáreas da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. [...] A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação [...].

Aqui podemos questionar sobre o que quer dizer o termo *variação*. Figueiredo (1949, p. 2178) nos esclarece a esse respeito e ainda no que concerne ao vocábulo *variante*, que são termos que se correlacionam:

Variação - 1. ato ou efeito de variar. 2. Modificação, variante. 3. Mudança. 4. Inconstância ou variedade de princípios, de sistema etc. Variante - [...] 2. Cada uma das formas diferentes por que um vocábulo pode apresentar-se. 3. Variação. 4. Diferença, diversidade, modificação.

Isto é, ao inserirmos a variação para o âmbito da língua, dizemos que é a coexistência de mais de uma “língua” dentro de um sistema linguístico único, nesse caso, o sistema da língua portuguesa. A variação atua na diversidade e na diferença entre as falas dos indivíduos. Calvet (2002, p. 89) observa que variação linguística é “a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado”.

Sincronicamente à variação linguística, Cunha e Cintra (1985, p. 3) nos mostram algumas ocorrências dessas variações baseadas nas diferenças nomeadas pelos autores como diferenças internas, a saber:

1º) diferenças no espaço geográfico, ou VARIAÇÕES DIATÓPICAS (falares locais, variantes regionais e, até intercontinentais);
 2º) diferenças entre as camadas socioculturais, ou VARIAÇÕES DIASTRÁSTICAS (nível culto, língua padrão, nível popular etc.);
 3º) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou VARIAÇÕES DIAFÁSICAS (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres etc.)

São basicamente essas diferenças internas a que temos acesso no contexto escolar e que devemos trabalhar constantemente com nossos alunos. Geraldi *et al.* (1997, p. 35) complementa que “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem”. Dito isso, podemos inferir que a língua é o espelho da sociedade em que vivemos, e todas as mudanças que ocorrem na esfera social, também ocorrem na língua de acordo com as necessidades que vão surgindo com o tempo.

Pensar que as línguas são homogêneas pode acarretar um grande abismo no sentido de que se aumenta ainda mais a distância entre a língua e a realidade vivida pelos indivíduos, como exemplo, o hábito de retrocesso que é o próprio preconceito linguístico. As escolas devem pautar o ensino da língua considerando as variedades linguísticas existentes, pois elas permitem que os alunos alcancem possibilidades diferentes de se dizer algo e assim aumentam seu arcabouço linguístico. Soares (2002, p. 32) nos lembra que:

Me parece muito mais interessante estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades linguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Assim, temos a responsabilidade de fazermos um estudo mais funcional e amplo sobre a língua portuguesa, valorizando e estimulando todos os usos linguísticos. É preciso diminuirmos consideravelmente o preconceito e a discriminação em relação a outras variedades nas práticas escolares e sociais; a realidade linguística brasileira não é homogênea e não podemos alimentar em nossos alunos a existência apenas da norma padrão.

4.3 Preconceito Linguístico – panorama geral

Socialmente falando, é eminente o uso da palavra preconceito para indicar as várias manifestações de rejeição entre os indivíduos. Podemos tratar de práticas de preconceito referentes à raça, sexo, gênero, posição social, crenças etc. Dentre tantos preconceitos, destacamos aqui o preconceito linguístico.

Bagno (1999, p. 40) faz a seguinte análise acerca do tema que ora tratamos:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”.

É frequente a ocorrência do preconceito linguístico nas salas de aula, porque um aluno falante de uma variedade linguística diferente da dos demais, tende a sofrer inúmeras e rígidas correções que na maioria das vezes são feitas de forma inadequadas ou violentas, até mesmo por parte de quem deveria auxiliá-lo, como um professor. Quando a forma de falar de alguém é apontada como um erro, inevitavelmente haverá uma interferência no desempenho e no desenvolvimento cognitivo desta pessoa.

O preconceito aparece diante da variedade das formas de falar; os indivíduos tratam como aceitável e possível somente a norma padrão, a variedade de prestígio, desprezando e vendo como erro todas as outras variedades linguísticas. Geraldi (2006, p. 49) observa que: “[...] a variação é vista como desvio, deturpação de um protótipo. Quem fala diferente fala errado.” E é essa a ideia geradora de práticas do preconceito linguístico. Quando colocamos em classificação as variedades dizendo que há uma certa e outra errada, estamos abrindo espaço para o preconceito. Há que se pensar nas variedades de um modo positivo, entendendo que essa imensidão de variedades é uma realidade linguística que faz parte das riquezas do nosso povo e não pela visão pejorativa, carregando a noção de erro e limitação dos falantes.

Muitos dados indicam que as variedades linguísticas mais propensas a preconceito linguístico são aquelas relacionadas a pessoas ou grupo de pessoas com menor prestígio social ou relacionadas a grupos de pessoas do interior do país, de áreas rurais. No Brasil é comum a questão do preconceito estar relacionada às diferenças regionais (variação diatópica ou geográfica) principalmente em relação à região nordeste isso fica mais evidente. Esse tipo de variedade a que aludimos é ponto focal do nosso trabalho com literatura popular, com o falar simples do homem do campo, do contador de histórias, do repentista.

Ao reeditar sua obra “Preconceito Linguístico”, Bagno (2015, p. 196), nos oferece sugestões de como transpor esse obstáculo em sala de aula. A primeira pauta sugere que nós, professores, estejamos sempre nos formando e informando, que tenhamos a postura de cientistas, de investigadores de “produtor (es) de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático, e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.” É necessário ainda, segundo o autor, que façamos sempre uma crítica ativa a nossas

práticas e que diante de questionamentos da sociedade, possamos demonstrar que todas as ciências evoluem, assim como a ciência da linguagem.

É no ambiente escolar onde mais encontramos práticas de preconceito linguístico, pois há alunos de lugares, culturas, raças e estilos bem diferenciados. O bullying constante na nossa realidade de sala de aula advém das falas diferentes convivendo em um mesmo ambiente. Essas variedades acabam não sendo compreendidas e por vezes também não há orientação para essa convivência, assim, surge em nós, professores, uma grande preocupação quanto ao aprendizado e rendimento dos que são alvos de risos e chacotas por sua maneira de se expressar.

É necessário que o aluno reconheça a necessidade e a importância do estudo de sua língua materna, mas é preciso colocá-la a serviço da realidade e não de maneira utópica como vem sendo feito há muito tempo. Atentando para essa necessidade, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) observa:

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna [...] variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

O ensino utópico tradicionalista de que falamos anteriormente tende a conservar as práticas de preconceito linguístico, porque nele não há exclusão apenas da forma de falar dos alunos, mas deles mesmos enquanto sujeitos da comunicação, eles notam que há um grande abismo em sua maneira de falar em relação ao que lhe é transmitido como ensinamento vem sala de aula.

Assim, o ensino baseado em uma língua que não é a usual dos alunos passa a não fazer sentido algum para a vida deles. A realidade do aluno deve ser levada em conta para que ele reconheça a importância de estudar sua língua materna, não de uma forma que o limite e o exclua e sem funcionalismo algum.

Os documentos que norteiam o fazer pedagógico dos professores brasileiros, tais como os PCN e a atual BNCC, já contemplam essa perspectiva do respeito às variações linguísticas, ao combate ao preconceito linguístico e suas consequências. Não obstante, há a necessidade de uma constante vigilância e revisita às nossas atitudes e escolhas enquanto professores.

Esse é um tema de muita complexidade e possibilidades quase infinitas para discussões e é salutar que o professor traga para suas turmas o trabalho com textos em diferentes níveis e esferas da sociedade como, por exemplo, a literatura de cordel. Entrecortada pelos falares e ditados populares, supressão de plurais, fonemas diferentes do padrão, a poesia popular retrata de maneira magistral a possibilidade de vivência e convivência com os “erros”, muitas vezes estigmatizados e marginalizados socialmente. Nas atividades propostas que concluirão esta pesquisa, haverá um momento para o exercício e possível discussão com os alunos da teoria que ora nos debruçamos.

Antes de tratarmos da metodologia da pesquisa, é preciso dizer que este trabalho faz uma conexão entre o letramento literário, questões relacionadas ao gênero textual, e em particular ao gênero literário conto de fadas e cordel em torno do seu tema maior que é o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica. A culminância desta reflexão é, justamente, uma proposta de atividades cujas referências teóricas são descritas neste texto.

5 METODOLOGIA

Este capítulo versa sobre a forma como foi concebida esta pesquisa. Situamos seu campo de estudo, caracterizamos o tipo de pesquisa que resultou no produto pedagógico final, o *locus* da proposta de intervenção bem como seu público-alvo.

5.1 Campo de estudo no qual a pesquisa se insere

Nossa investigação se insere no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) por dois motivos: 1) o objeto de estudo aqui analisado discorre sobre os usos efetivos da leitura e da escrita enquanto práticas sociais; 2) por se fazer necessário discutir cada vez mais de que modo se dá a produção de conhecimento no campo da LA.

A LA é uma área do conhecimento que, se comparada a outras áreas do saber, pode ser considerada ainda uma ciência nova. Tendo surgido em meados dos anos 40 (sendo seu primeiro curso ministrado na Universidade de Michigan, em 1946), trabalhou inicialmente com uma abordagem científica ao ensino de línguas estrangeiras, passando por etapas que colaboram para uma noção mais consciente de linguagem.

Sendo a LA considerada por muitos como um campo de estudo indisciplinar e intelectual, como afirma Moita Lopes (2006), busca solucionar problemas relacionados à linguagem em seu contexto de uso real, analisando, de forma crítica, os usos da linguagem nos mais variados contextos sociais.

No Brasil, a LA surgiu na década de 1960, tendo sido disseminada, principalmente, nos programas de graduação e pós-graduação e tendo, durante algum tempo, seu foco na análise contrastiva. Atualmente tem estendido seu campo de atuação a contextos educacionais, profissionais, científicos e tecnológicos, reafirmando, desse modo, cada vez mais seu caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Analisando a linguagem como meio essencial para mudar o modo como compreendemos o mundo, a LA tem como foco a investigação sobre a relação existente entre a linguagem e o contexto em que se desenrolam as ações humanas.

Leffa (2001), ao discorrer sobre a essência da pesquisa em LA, faz a seguinte afirmação:

Nossa especialidade é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como uma entidade abstrata, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos. A diversidade é a nossa especialização. Está aí, a meu ver, a essência da pesquisa em nossa área (LEFFA, 2001, p. 4).

Desse modo, compreendemos que o que importa ao pesquisador que trabalha com a LA é a pluralidade de objetos de análise que podem surgir quando a língua é analisada não em sua abstração, mas no contexto de uso real.

Moita Lopes (1996) observa que a LA “passou a ser uma área de investigação aplicada mediadora, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem.” Surgiu como uma disciplina voltada para a análise de línguas estrangeiras, mas hoje trabalha também com reflexões sobre a língua materna. Sobre isso, Menezes, Silva e Gomes (2009) tecem as seguintes considerações:

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 1).

Dentre os vários fatores que ressaltariam a importância que a LA adquiriu diante de outras áreas do conhecimento, Leffa (2001) destaca a habilidade, seja em forma de pesquisa, seja de prestação de serviços, que a LA tem para responder às necessidades da sociedade, haja vista que muitas dessas necessidades estão ligadas à língua e suas formas/contexto de uso.

5.2 A caracterização da pesquisa

Este estudo caracteriza-se por base qualitativa, de cunho teórico propositivo, com objetivo de desenvolver uma proposta de ensino de leitura literária na sala de aula, na perspectiva do letramento. Em função disso, a pesquisa foi desenvolvida tendo em vista turmas de 1º ano do Ensino Médio. A escolha por esse nível no início do ensino médio se justifica pela necessidade de propor ações pedagógicas que auxiliem na transição do Ensino Fundamental para o Ensino

Médio, oferecendo ensino adequado no que concerne à formação leitora. Logo, possibilitar o contato com a linguagem literária de modo estimulante e, conseqüentemente, melhorar a proficiência leitora dos alunos é o que se pretende com a proposição metodológica de leitura dos textos poéticos.

A aplicação de uma proposta de intervenção pode ser possibilitada através de um conjunto de atividades propostas em aulas presenciais ou em aulas remotas síncronas e assíncronas, como foi o caso da nossa pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o paradigma da pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

1) a fonte de dados deve ser o ambiente natural de cada participante envolvido, sendo o pesquisador o instrumento principal, ou seja, o pesquisador ocupa boa parte de seu tempo frequentando os locais de estudo a fim de observar o contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos;

2) a investigação qualitativa é, haja vista não poderem ser os dados quantificados, descritiva, devendo seus dados serem recolhidos em forma de entrevistas, fotografias, vídeos etc., analisados com riqueza, pois deve o pesquisador considerar que, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, nada deve ser considerado trivial;

3) o processo interessa mais aos pesquisadores qualitativos que o próprio resultado;

4) os dados devem ser analisados de forma indutiva, ou seja, deve o pesquisador fazer uso de abstrações para analisar seus dados de forma que eles não sirvam somente para confirmação de hipóteses;

5) as perspectivas de cada um dos participantes envolvidos na pesquisa são de vital importância para a abordagem.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão – se tornando mais fechadas e específicas no extremo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

O que pode ser percebido, a partir do trecho referido por Bogdan e Biklen (1994), é que, em uma pesquisa qualitativa, partimos, por exemplo, do texto para as habilidades, do agir do pesquisador em prezar pelo caráter realista das experiências vividas pelos estudantes.

Chizzotti (1991), em suas considerações sobre a abordagem qualitativa, afirma que esta parte do pressuposto de que a relação entre sujeito e mundo real é dinâmica, por isso os dados não se caracterizam como acontecimentos fixos ou isolados, pois necessitam de um contexto fluente de ações e interações.

Propomos ao final dessa dissertação, uma proposta didática baseada em oficinas de leitura de poemas a fim de melhorar os índices de compreensão de textos dos alunos e formar uma comunidade de leitores literários.

5.3 A caracterização do *locus*

O público-alvo desta pesquisa são alunos de 1º ano do Ensino Médio das turmas A e B, oriundos da escola pública estadual de educação em tempo integral Professora Maria Margarida de Castro Almeida, localizada no bairro Conjunto Esperança, na cidade de Fortaleza, Ceará. A escola atende a demanda de alunos dos bairros Conjunto Esperança e circunvizinhos: Parque Santa Rosa, Canindezinho, Parque Presidente Vargas e Parque São José. A faixa etária dos estudantes varia entre 14 e 17 anos, estando a maior parte deles dentro da correspondência idade-série. Os alunos residem no entorno da escola ou em bairros adjacentes mencionados, eles estudam no turno diurno (integral) e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo, sendo alguns deles trabalhadores. A proposta inicial é que todos os alunos das turmas sugeridas participem do projeto e realizem suas produções.

A respeito da realidade social da escola de forma geral, a pesquisadora observou em sua experiência docente de 11 anos na instituição escolar que muitos alunos não costumam utilizar a biblioteca, que podemos considerar bem rica no acervo de obras, não costumam ler livros fora da escola, são oriundos de comunidades de altos índices de violência e possuem dificuldades de letramento como um todo. As disciplinas eletivas voltadas para o trabalho com a LP está conseguindo paulatinamente sanar algumas dessas dificuldades, porém sabemos da necessidade de diferentes projetos e propostas, até mesmo pelo perfil do público

adolescente que requer muita atenção e dinamismo. Tais afirmações são embasadas na experiência profissional da autora deste trabalho, que conduz o magistério efetivo de LP desde 2010 na mencionada instituição.

A fim de analisar os dados sobre aprendizado da escola, visitamos a plataforma QEdU, voltada para permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. A plataforma eletrônica reúne dados educacionais variados: Censo Escolar, Ideb e Prova Brasil. Segundo os índices do Ideb no EF II, base para o futuro ensino médio, a instituição de ensino mencionada está em situação estável, houve um crescimento na meta em 2019, mas ainda não atingindo os 6 pontos ideais, assinalada a situação da escola classificada no padrão “a melhorar”.

5.4 Percurso metodológico

Primeiramente, a fim de sondar a cultura de leitura das turmas que são alvo da pesquisa, realizaremos um questionário inicial acerca da frequência e dos hábitos de leitura dos alunos. Tal questionário será aplicado de forma virtual, sendo enviado através do *Google* formulário aos 50 alunos matriculados e apresentará perguntas acerca dos hábitos de leitura, histórico de leitura nas famílias, preferências de obras e temáticas, além de dificuldades sentidas por eles.

Em seguida, aplicaremos as atividades propostas no caderno didático que produzimos. Elas terão como foco aspectos de leitura e algumas atividades de produção textual, podendo ser reformuladas pelos professores que desejarem utilizá-las também no sentido da análise linguística. Propomos a realização de seis atividades, divididas em duas unidades. As atividades de produção textual poderão demandar mais de 50 minutos, no entanto, será explicitada a sugestão de tempo de aula nas reflexões para os professores que seguirão mais adiante.

As atividades seguirão as sequências propostas por Cosson (2006): motivação; introdução; leitura; primeira interpretação; contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática); segunda interpretação e expansão.

Deve ser ressaltado, mais uma vez, que os documentos oficiais curriculares que norteiam esta pesquisa são os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2020).

Finalmente, precisamos pontuar que devido à pandemia que acometeu o mundo em 2020 a coleta e a análise de dados foi altamente prejudicada. Muitos alunos encontraram e ainda encontram muitos desafios para assistir aulas *online*, seja pela falta de recursos físicos ou desmotivação devido ao quadro inédito de mudança na estrutura do fazer discente e docente. Os desafios iniciais no ensino remoto tornaram o trabalho de todos os professores em todas as esferas da educação ainda mais desafiador, uma vez que diversos profissionais não possuíam familiarização com o uso das tecnologias educacionais. O trabalho de professores de LP com o texto, a presença, os olhares de encanto, o contato físico com os livros, tiveram que ser adiados para um futuro próximo desejável por todos nós.

Diante dessa dificuldade e outras que surgiram durante o percurso e em consonância com a decisão do PROFLETRAS–UFC no segundo semestre de 2020, a professora pesquisadora tornou seu estudo uma proposição interventiva sobre o ensino de leitura e produção de texto, pois não houve a possibilidade de colocá-la em prática no ano de 2020. Toda a problemática mencionada tornou o nosso trabalho ainda muito mais desafiador e necessário, pois não se imagina uma sociedade sem educação, sem leitores, sem arte. Nossa pesquisa aponta para o campo artístico-literário com o trabalho com a literatura de cordel, e é consenso que a arte é uma necessidade do ser humano, bem como um direito, tornando imensamente valiosos todos os nossos esforços.

6 REFLEXÕES PARA O PROFESSOR SOBRE O CADERNO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a proposta pedagógica que desenvolvemos e em seguida mostramos nossa ancoragem teórico-prática.

6.1 Apresentação

O trabalho de pesquisa que culminou com a organização desse caderno didático, partiu da necessidade de tornar as aulas com textos literários, mais precisamente com literatura de cordel, atrativas e significativas para os alunos do 1º ano do ensino médio. Lamentavelmente, pelas circunstâncias pandêmicas mundiais que se mantêm desde 2020, não foi possível a aplicação e resultados inicialmente planejados, entretanto, o produto que propomos mostra-se imensamente rico e de fácil aplicabilidade pelos docentes.

O caderno de atividades fez parte de um pré-requisito à obtenção do título de mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS - UFC) e foi pensado à luz da BNCC com exploração de competências e habilidades, elencados ao final do material para o aluno, e ancorado em questões subjetivas e objetivas. O foco das atividades é o campo de atuação artístico-literário para o qual converge fortemente a valorização de diversas manifestações de arte e o exercício da sensibilidade.

Os pressupostos teóricos norteadores para reflexão deste trabalho são: o letramento literário de Cosson (2006), Soares (2004), Street (2014) e Kleiman (1995) bem como o uso de textos poéticos em sala de aula (CANDIDO, 1985; PINHEIRO, 2012).

Os planos de aula oferecem uma perspectiva de divisão das atividades, mas que dependerá do desenvolvimento das aulas, por isso não estanques e inflexíveis, podendo adaptar-se a diferentes realidades escolares. Inclusive havendo a possibilidade deste conjunto de aulas serem ministradas presencialmente ou de forma híbrida e remota.

Este módulo didático não encerra as possibilidades de trabalho com texto poético na forma de cordel em sala de aula. O contrário, viabiliza outras visões e serve como inspiração para que nossos alunos tenham cada vez mais familiaridade e vivência com os mais variados gêneros textuais.

6.2 Unidade 01

Aula 01 – Leitura

Título da aula: “Cordel, o que danado é isso?”

Finalidade da aula: Reconhecer o contexto de produção do poema e perceber, a partir disso, as características específicas no que diz respeito aos valores culturais veiculados e a construção de uma identidade.

Ano: 1º (ensino médio) **Carga horária:** 1 h/a (50 minutos)

Gênero(s): texto visual, textos expositivos relacionados ao tema cordel, “passo a passo” da confecção de uma xilogravura.

Objeto(s) do conhecimento: Reconstrução das condições de circulação e recepção. Percepção de imagens e experimentação prática através do uso de recursos linguísticos e multissemióticos.

Prática de linguagem: leitura

Habilidade(s) da BNCC: EM13LGG202, EM13LGG203.

Materiais: pincel, quadro branco, folhas A4 impressas, lápis e caderno.

Observações: Caso o (a) professor (a) opte por fazer a oficina de xilogravura, pedir antecipadamente aos alunos que tragam parte do material que a escola não puder oferecer. A confecção de xilogravuras só será possível em aulas mais adiante, devido ao estabelecimento de um tema norteador proposto nas aulas de produção textual. Por conseguinte, haverá apenas a exploração teórica e uma preparação para uma futura prática.

Procedimentos:

Antes do início das aulas relacionadas ao caderno didático, recomenda-se que o (a) professor(a) aplique o questionário de leitura que se encontra no final deste trabalho. Será interessante uma leitura inicial da apresentação e da primeira parte do material para que os alunos compreendam o direcionamento das aulas que virão.

Momento 01: 20 minutos

Neste momento, haverá a mobilização inicial na qual o(a) professor(a) ativará os conhecimentos prévios dos alunos acerca de uma imagem de livretos de cordel penduradas. Os alunos serão chamados a inferir sobre os tipos de leitura tratadas durante as aulas e sobre o que conhecem sobre o tema. As respostas

poderão ser feitas de forma oral. Será um momento muito rico de debates de ideias e percepções.

Momento 02: 20 minutos

Aqui será lido um texto explicando as definições de cordel, de que se trata, sua origem. É interessante que após a leitura do texto se façam algumas reflexões abordadas nas questões que seguirão. Ainda neste momento, os alunos serão conduzidos a observar a figura feita aos moldes de uma xilogravura e responder aos questionamentos sobre a atualidade desse tipo de arte que nasceu no meio popular. Muitas questões poderão ser levantadas como, por exemplo, a própria visão que os alunos têm a respeito do gênero literatura de cordel. Aqui, as respostas deverão ser registradas nos cadernos com a finalidade de consultas posteriores.

Pode ser questionado se os alunos conhecem algum cordelista cearense e pode ser que digam o nome de Patativa do Assaré, grande poeta da nossa gente, entretanto, o (a) professor(a) explicará que a proposta das atividades é trazer um olhar diferente para o gênero poesia de cordel, mas que em outra oportunidade serão trabalhados textos desse autor. Ao final do material do aluno, haverá uma avaliação em que ele poderá externar sugestões e preferências.

O (a) professor (a) deve reforçar com os alunos, oralmente, a representatividade da literatura de cordel e o fato de que esta é uma forte manifestação da cultura regional brasileira, ou seja, que apresentam ditados populares, superstições, crenças e adivinhas que fazem parte da literatura brasileira. Além disso, são produções que possuem uma essência cultural muito forte, pois relatam tradições (culinária, costumes, festas populares) que contribuem para a continuidade do folclore brasileiro e representam o povo, narrando as histórias de amor, narrativas ligadas à política, a personalidades como Padre Cícero, Lampião, “causos” e anedotas...

Momento 03: 10 minutos

De acordo com o que foi mencionado no plano de aula anteriormente, neste momento o (a) professor (a) apresentará a conceituação e o histórico da xilogravura, preparando os alunos para uma futura atividade artística com isopor, tinta guache, pincéis e folhas de papel ofício. Já poderá ser solicitado que o aluno providencie esse material, caso a escola não os ofereça.

Nesta oportunidade, o (a) professor(a) poderá mostrar várias capas de folhetos de cordel através de slides ou de forma física, que seria ainda mais enriquecedor para esta aula.

Unidade 01

Aula 02 – Leitura

Título da aula: A composição do cordel

Finalidade da aula: Identificar de que forma os cordéis são compostos, com suas variantes estruturais de rimas e possibilidades de leitura e entonação. Interpretar e comparar textos de diferentes gêneros, verificando aspectos convergentes.

Ano: 1º (ensino médio)

Carga horária: 1 h/a (50 minutos)

Gênero(s): poema de forma fixa e conto de fadas.

Objeto(s) do conhecimento: Versificação, estrofes e rima, intertextualidade, interpretação de texto.

Prática de linguagem: leitura

Habilidade(s) da BNCC: EM13LP48

Materiais: pincel, quadro branco, folhas A4 impressas, lápis e caderno.

Observações: É necessário que o (a) professor(a) já tenha explorado o tema poema em aulas anteriores para facilitar o entendimento dos conceitos abordados nesta aula. As questões aqui continuam sendo majoritariamente subjetivas, a fim de incentivar a expressão escrita e oral dos alunos.

Procedimentos:

A partir de noções anteriores sobre rimas, estrofes, sílabas poéticas, versificação, a aula deve ser iniciada questionando os alunos sobre essas dimensões da poesia. Espera-se que a maioria responda satisfatoriamente aos questionamentos, mas há a necessidade de uma breve revisão para todos, bem como serem revisitados conceitos de eu-lírico e conotação/denotação.

A revisão deve ser breve, mas se o (a) professor (a) achar conveniente, pode pausar esta aula e continuá-la depois de sentir que a turma realmente está confortável com o conteúdo.

Momento 01: 15 minutos

Aqui será o momento de relembrar conceitos e expor pensamentos dos alunos acerca da versificação nos mais variados tipos de poema. O (a) professor (a) deve anotar no quadro o que os alunos respondem para um breve debate e revisão. O nome da primeira seção “Para ir mais além” já antevê que agora o trabalho com a poesia de cordel será mais aprofundado. Os alunos também serão perguntados sobre que semelhanças o gênero estudado tem com um movimento literário estudado durante o ano letivo. Espera-se que os alunos identifiquem o Trovadorismo como estética próxima do cordel, visto suas origens, formato de poesia etc.

Momento 02: 15 minutos

Será lido junto com a turma um trecho do poema de cordel “Cinderela” de Stélio Torquato, com base intertextual do conto de fadas de mesmo nome. Aqui o (a) professor(a) poderá explorar a leitura em voz alta dos alunos, entonação e ritmo da poesia. As perguntas aqui serão de nível estrutural. Há uma caixa informativa sobre escansão, tendo em vista que esse conteúdo ainda gera dúvidas mesmo no contexto do ensino médio. Os alunos poderão fazer as atividades junto com o (a) professor(a) através de respostas coletivas detalhadas no quadro branco.

Momento 03: 20 minutos

Ao chegar na seção “Entendendo o texto” o teor das perguntas está no nível de interpretação do texto, comparando o poema com o conto tradicional e com a protagonista das duas histórias. Espera-se que o aluno faça comentários sobre as respostas que também englobam mudanças na estrutura familiar, autoestima...

Podem ser citados outros tipos de poesias de cordel do autor Stélio Torquato com a mesma inspiração em obras de contos de fadas, a saber: “*A Bela e a Fera*”; “*Branca de Neve*”; “*Chapeuzinho Vermelho*”; “*Cinderela*”; “*João e Maria*”; “*João e o Pé de Feijão*”; “*O gato de botas*”; “*Os Três Porquinhos*”; “*Rapunzel*” e “*Rumpelstiltskin*” (todos da coleção “*Contos de Fada em Cordel*” – editora Cordelaria Flor da Serra (2017)). Como não se encontram com facilidade na internet e em livrarias, o (a) professor(a) poderá entrar em contato com a própria editora através do e-mail: cordelariaflordaserra@gmail.com para adquirir toda a coleção mencionada acima.

Unidade 01

Aula 03 – Leitura

Título da aula: Entre rimas e canções

Finalidade da aula: Apreciar a leitura oral e expressiva de poemas. Inferir informações implícitas e explícitas. Relacionar poesia de cordel a músicas populares brasileiras.

Ano: 1º (ensino médio)

Carga horária: 1 h/a (50 minutos)

Gênero(s): poema e música

Objeto(s) do conhecimento: Versificação, musicalidade, poesia, música, interpretação textual.

Prática de linguagem: leitura

Habilidade(s) da BNCC: EM13LP45; EM13LP49

Materiais: pincel, quadro branco, folhas A4 impressas, lápis e caderno, aparelho de som ou projetor de vídeos.

Observações: Esta aula possibilita a audição de músicas ou vídeos do *website Youtube* para que os alunos acompanhem da melhor forma o conteúdo dos textos estudados. Será de grande relevância falar um pouco sobre os autores e intérpretes das músicas exploradas nesta aula.

Procedimentos

A aula deverá explorar a musicalidade ao passo que concebemos a poesia como um gênero muito próximo à música. Para isso, as discussões são feitas apoiadas em músicas como “O cravo brigou com a rosa”, da autoria de Heitor Villa-Lobos, “Lampião Falou”, interpretada por Luiz Gonzaga e “Os números” de Raul Seixas. O (a) professor(a), previamente, irá separar essas canções em arquivos de áudio ou vídeo para apresentação no momento da aula.

A escolha das canções se justifica por serem divididas em quadras, sextilhas e septilhas, como discutidas em aula anterior.

Momento 01: 20 minutos

A partir das músicas selecionadas o aluno será conduzido a perceber a estrutura em que foram ritmicamente compostas e, conseqüentemente, ser capaz de fazer a ligação com o poema de cordel. A primeira música será “O cravo brigou com

a rosa” composta através de quadras. A segunda será “Lampião falou” composta por sextilhas.

Neste momento, o (a) professor (a) poderá falar um pouco sobre os repentistas, ler com os alunos a caixa de informações e, caso haja a possibilidade, mostrar um vídeo com a atuação dos cantadores de viola.

É necessário o constante reforço que o folheto de cordel não é criado apenas por uma questão estética de rimas, mas que ele conta uma história, apresenta uma personagem, como o que também aparecem nas canções. Pode ser um bom momento para que o (a) professor reforce a existência dos tipos de cordel, as temáticas religiosas, satíricas, relacionadas aos costumes do povo etc.

Momento 02: 15 minutos

Na seção “Entendendo o texto”, as questões propostas estão pautadas tanto na parte estrutural da canção “Lampião falou” quanto na parte de interpretação de informações explícitas e implícitas do texto. O (a) professor (a) também deverá ativar conhecimentos de mundo dos alunos sobre música, poesia, o que eles conhecem sobre o cangaço e sobre a figura de Lampião, levando-os a partilhar vivências.

Através da personagem da música, pode ser trabalhado o conceito de como as pessoas nos enxergam e como nos enxergamos, mas de maneira breve, pois na unidade seguinte, será feita uma atividade centrada nesta temática.

Momento 03: 15 minutos

Neste momento será trabalhada a música “Os números” interpretada por Raul Seixas. Antes que ela seja executada para a apreciação da turma, o(a) professor(a) proporá que observem a proximidade dela com o cordel e que se não soubessem que se tratava de uma música, poderia ser facilmente recitada como parte de um folheto.

Será necessário que os alunos atentem para a supressão de sílabas, de letras, que irão configurar algumas rimas. Aqui serão revistos os conceitos rítmicos da poesia de cordel debatidos em aula anterior.

6.3 Unidade 02

Aula 01 – Produção Textual

Título da aula: “Quem sou eu neste mundão?”

Finalidade da aula: Produzir um poema de cordel e uma xilogravura própria para a capa. Selecionar informações pessoais e estilo de poesia adequados.

Ano: 1º (ensino médio)

Carga horária: 2 h/a (100 minutos)

Gênero (s): Poema de forma fixa

Objeto(s) do conhecimento: poesia de cordel, xilogravura.

Prática de linguagem: produção textual

Habilidade(s) da BNCC: EM13LGG201; EM13LP46; EM13LP53

Materiais: pincel, quadro branco, folhas A4 impressas, folhas A4 brancas, lápis, caderno, bandejas de isopor, tinta guache, pincéis para pintura.

Observações As atividades desta aula serão contempladas de forma mais satisfatória se o (a) professor (a) dispuser de aulas geminadas, para que tudo o que for proposto seja realizado no mesmo dia.

A partir desta aula, os alunos farão reflexões sobre como se enxergam, como se se apresentariam para as outras pessoas. O “eu no mundo” pode ser debatido antes mesmo de se iniciar a proposta de produção de texto.

A xilogravura deverá também ser produzida neste momento, lembrando que já houve uma preparação e explicação prévia em aulas anteriores.

Procedimentos

A aula será dividida em dois momentos de 50 minutos cada. Aqui poder-se-á observar a competência específica da BNCC para o ensino médio que postula a compreensão dos processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, o respeito às diversidades, à pluralidade de ideias e posições. Será importante que sejam debatidos os temas de identidade, pertencimento e a adequação da linguagem.

Momento 01: 50 minutos

O motivador da produção escrita será o ditado popular “*Eu sou eu e jacaré é um bicho d’água*”, tendo em vista que o gênero cordel está intimamente ligado ao folclore, aos ditos do povo que passam através das gerações. O (a) professor (a) deverá conduzir os alunos a refletirem sobre como se veem, que qualidades e defeitos possuem, seus gostos e peculiaridades. É o momento em que vão definir se vão fazer os poemas em forma de quadras, sextilhas ou septilhas.

Os alunos deverão redigir um rascunho e serem orientados a escrever pelo menos cinco estrofes para a produção dos seus folhetos de cordel.

Momento 02: 50 minutos

Após as orientações do (a) professor (a), e com os textos produzidos, os alunos farão as capas dos seu folhetos utilizando a técnica da xilogravura no isopor. As capas ilustradas terão xilogravuras que representem os alunos, imagens livres que irão explorar a criatividade da turma.

O(a) professor(a) explicará que os folhetos produzidos ficarão expostos na própria sala de aula, num varal de cordéis, no dia da última atividade do caderno didático. Isso os motivará a produzir algo real, significativo e com finalidade definida.

Unidade 02

Aula 02 – Produção Textual

Título da aula: Oralidade e poesia

Finalidade da aula: Identificar a oralidade como componente textual. Produzir um poema com base em uma narrativa.

Ano: 1º (ensino médio)

Carga horária: 1 h/a (50 minutos) – podendo durar mais de uma aula devido aos desdobramentos dos debates levantados.

Gênero (s): poema, xilogravura

Objeto(s) do conhecimento: Poema; oralidade; traços fonéticos, lexicais e morfossintáticos.

Prática de linguagem: produção textual

Habilidade(s) da BNCC: EM13LGG402; EM13LP17

Materiais: pincel, quadro branco, folhas A4 impressas, lápis, caderno e projetor de vídeos.

Observações: Há um vídeo no *website Youtube* com o mesmo título do poema “Ai! Se sêsse!”, de Zé da Luz, ilustrado com xilogravuras. Ele poderá ser usado na aula para que as imagens retratadas contribuam com o sentido do texto.

Procedimentos

A atividade proposta busca caracterizar o cordel como gênero da literatura popular; desenvolver a musicalidade, a oralidade e a performance a partir da leitura interpretativa; esboçar os traços lexicais, fonéticos e morfossintáticos próprios do português falado no nordeste brasileiro que se apresenta na literatura; refletir sobre a língua e suas variações.

Momento 01: 20 minutos

A proposta inicial é que os alunos já apreciem o vídeo e exponham brevemente suas impressões. Se o (a) professor (a) achar necessário, pode exibir novamente o vídeo. Se não for possível exibir o vídeo, o texto deve ser lido para os alunos, utilizando entonação apropriada.

O (a) professor (a) exhibe aos alunos o título do poema que será trabalhado e pede para que eles levantem, oralmente, hipóteses sobre o conteúdo do texto: Qual poderia ser o assunto deste texto? O que chama a atenção no título do poema? Sem esquecer de registrar as hipóteses no quadro. O objetivo desta discussão inicial é trazer os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao cordel e incentivá-los a olhar para a questão temática do texto. Não há uma resposta correta para esta etapa, pois o importante é que os alunos tragam hipóteses sobre o texto. Além da temática, podem surgir questionamentos em relação à grafia do título, afirmando que está errado ou mesmo que essa conjugação não existe. Caso isso ocorra, é importante questioná-los se, ainda assim, é possível entender o significado do texto ou não; e quais informações isso pode trazer em relação ao seu eu-lírico.

Caso o (a) professor opte pelo vídeo, no início verá a afirmação de que para falar de amor é necessário um português correto. Alguns questionamentos podem ser feitos como: por que muitos têm essa visão? Vocês concordam com isso? Por quê? O poeta utiliza um “português correto” para escrever seu texto? Por que ele escreve dessa forma? O modo como o poema é construído transmite certa musicalidade quando lemos? Qual é o conteúdo do poema? Quem é o eu-lírico desse texto? A declamação e as imagens fazem diferença para a leitura do texto? E na criação da imagem do eu-lírico? O objetivo destas questões é fazer com que os alunos levantem hipóteses, principalmente sobre o contexto de produção e o ritmo do texto, além de conscientizarem-se de que os poemas podem ser produzidos com base nos mais diversos assuntos, e que este é o lugar de fala do eu lírico e condição primordial para que o tema, a linguagem e a estrutura do texto sejam desta forma.

Momento 02: 30 minutos

É possível que os alunos questionem a linguagem a grafia do texto. Caso isso ocorra, é importante deixar claro que esta é uma variante oral e coloquial da língua, e que o autor a utilizou intencionalmente para marcar seu lugar de fala.

A atividade pede que os alunos observem se ao modificar as palavras para o português padrão, a originalidade do poema será mantida. O intuito da

atividade não é a correção, mas a reflexão sobre o contexto em que essa linguagem oral se insere, que para o poema, foi de grande valor estilístico e expressivo.

Essa é uma boa oportunidade para o (a) professor (a) trabalhar com a noção de variação linguística e enfatizar que a língua portuguesa não se apresenta uniformemente, assim como todas as outras línguas; que a variação linguística está presente em todos os contextos; que são diversos também os fatores responsáveis pela variação e, principalmente, que não há variedade superior à outra. O que vai determinar o uso de determinada variedade será a situação de comunicação concreta. Pode ser aberto um debate sobre a estigmatização das diferentes formas do falar brasileiro, oralidade, preconceito linguístico... Desta forma, não há uma determinação da quantidade de tempo fixa para a realização da atividade proposta, cujos desdobramentos, podem ultrapassar mais de uma hora-aula.

As questões tratam de todas essas discussões supracitadas e logo em seguida, o aluno é convidado a redigir um poema em que narre uma situação de amor platônico conforme o que foi visto no poema de Zé da Luz. Aqui a temática juvenil sai do plano de como eles se veem, da aula anterior, para o “eu e o mundo”, seguindo a perspectiva dos relacionamentos com o outro.

Os alunos escreverão um poema externando seu sentimento, sendo autorizados a usar marcas da oralidade. Mesmo que não tenham tido esse tipo de vivência, eles podem criar uma narrativa e a transformar em poema, como foi feito no texto apresentado.

Há aqui uma seção chamada “Para saber mais”, na qual os alunos irão utilizar a internet para pesquisar sobre os tipos de cordel e os cordelistas nordestinos/cearenses. Será um excelente espaço para o uso das tecnologias. Eles serão convidados a escolher um poema de cordel de um dos artistas e fazerem uma declamação em uma oportunidade escolhida pelo (a) professor (a). Sugerimos que seja em um momento de fechamento do caderno didático e que mesmo virtualmente, esse momento poderá ocorrer com o uso das reuniões das plataformas *Google Meet*, *Zoom* ou até mesmo chamada de vídeo de grupos do *Whatsapp*.

Unidade 02

Aula 03 – Produção Textual

Título da aula: Entendendo e produzindo o texto

Finalidade da aula: Identificar tema centralizador do poema e metáforas possíveis. Produzir uma carta pessoal.

Ano: 1º (ensino médio)

Carga horária: 1 h/a (50 minutos)

Gênero (s): poema, conto de fadas e carta pessoal.

Objeto(s) do conhecimento: Interpretação de texto, metáfora e intertextualidade.

Prática de linguagem: produção textual

Habilidade(s) da BNCC: EM13LP45; EM13LP49

Materiais: pincel, quadro branco, folhas A4 impressas, lápis e caderno.

Observações: É muito importante que antes da atividade ser desenvolvida, haja uma leitura prévia do cordel inteiro aludido na atividade (“Chapeuzinho Vermelho” de Stélio Torquato). Ao trabalhar “Chapeuzinho Vermelho” para alunos do primeiro ano do ensino médio, o (a) professor (a) deverá estar preparado(a) para as possíveis críticas que surgirão sobre ser um conto infantil num meio adolescente. Entretanto, sugerimos uma sensibilização prévia que pode ser, por exemplo, a apresentação, do filme “*A Garota da Capa Vermelha*” (2011, EUA).

Procedimentos

Alunos e professor(a) deverão discutir a obra Chapeuzinho Vermelho sobre o viés psicológico das personagens, seus valores e simbiose envolvidos na narrativa. A perspectiva que lançaremos mão será de uma discussão mais densa e subjetiva que a habitual e, para isso, a interpretação coletiva dos fatos do conto será de grande importância.

Momento 01: 20 minutos

As metáforas envolvidas no enredo, a intertextualidade com outras histórias conhecidas, o debate sobre a escolha da personagem Chapeuzinho: o caminho das flores (do prazer e da desobediência) e o da disciplina (caminho apontado pela mãe), os estereótipos envolvidos, a linguagem utilizada... Enfim, há uma relevante possibilidade de debate e mobilização de conhecimentos prévios dos alunos para satisfazer o objetivo desta aula, antes mesmo do início da produção do material inicial.

Após a leitura proposta do trecho do cordel, o aluno responderá a algumas perguntas que versam sobre compreensão do tema central do texto, bem como o que já mencionado sobre a metaforização da menina desobediente.

Momento 02: 30 minutos

De posse de todas as discussões debatidas, neste momento o (a) professor(a) tratará de questionamentos sobre desobediência, conselhos de pessoas mais experientes da família, relações com pais... A atividade culminará com a continuidade do tema da juventude das aulas anteriores, desta vez será o “eu e a família”.

O aluno será solicitado a produzir uma carta pessoal com o objetivo de desculpar-se ou agradecer conselhos dados por algum membro familiar. O conteúdo de carta pessoal já deve ter sido explorado em aulas anteriores para o sucesso desta aula.

Etapa Final - Avaliação

Este é um momento reservado para uma aula ou pode ser proposto como atividade domiciliar. É de fundamental importância para o fechamento do conjunto de atividades propostas durante todo esse percurso.

O (a) professor (a) terá a chance de avaliar seu papel e o sucesso didático do conteúdo trabalhado, além da possibilidade de revisão de metodologia e material. Críticas e sugestões poderão surgir e, o mais importante, será percebido com clareza a aprendizagem dos alunos a partir de suas próprias falas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem a responsabilidade de formar um cidadão ativo na sociedade, que compreenda o campo político, econômico e cultural. Nesse processo, a leitura é um elemento fundamental. De tal modo, a compreensão norteadora desta pesquisa teve por base que o ensino de leitura, no contexto da escola, deve ir além da decodificação, ou seja, ultrapassar a superficialidade do texto, em um exercício de protagonismo leitor. Diante disso, buscamos discutir sobre a formação de leitores que pudessem construir os sentidos do texto.

Assim, consideramos a leitura como ato social que não termina na decodificação, mas acontece por meio da interação entre o autor, o texto e o leitor, numa perspectiva de letramento. Para tanto, possibilitar o contato com os textos literários na sala de aula é uma ação necessária para viabilizar a formação de leitores proficientes em sentido de leitores críticos, uma vez que a diversidade de gêneros literários possibilita compreendermos os outros e a nós mesmos, como também, contribui para a formação da personalidade do sujeito.

Um das razões que nos fizeram optar pelo texto poético, tanto o poema de cordel considerado puro, quanto contos de fada em forma de cordel e músicas, foi a possibilidade de um trabalho amplo com os recursos expressivos da língua e sua plurissignificação. Há outros objetivos que perpassam as contribuições do letramento literário tanto para a formação dos alunos, quanto dos professores.

A literatura é necessária à medida em que se faz entender melhor a natureza, a sociedade e os semelhantes. Diante disso, os textos literários precisam ter o seu espaço na sala de aula, contudo dentro de uma dinâmica que desperte competências e o gosto pela leitura. Neste contexto, o letramento literário se inscreve como forma de contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras que possam auxiliar na compreensão dos alunos referentes à leitura mais interpretativas e compreensivas em seus sentidos múltiplos. Isso porque o processo de letramento, por meio da literatura, abrange uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e efetiva uma prática da leitura que muito pode ser útil ao sujeito leitor. Em função disso, nas práticas metodológicas de leitura do texto literário, é fundamental que o leitor interaja com o texto, mergulhando na obra de diferentes formas, buscando diversos sentidos, estabelecendo, assim, um processo de interação efetivo e dinâmico, pelo que a linguagem literária pode oferecer.

Desse modo, o uso do texto de cordel para uma ação pedagógica de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, deve, pois, considerar o seu potencial para a formação de leitores, tendo por foco sua especificidade em comunicar experiências de leitura que são capazes de proporcionar assimilação significativa para os alunos, enquanto receptores ativos. Além das possibilidades de leituras da forma estética e interpretações temáticas, a presença do Cordel na sala de aula tende a valorizar uma das maiores manifestações culturais do Brasil, muitas vezes preteridas pelos livros didáticos tanto do ensino fundamental como do ensino médio.

A partir de uma vivência mais reflexiva, sugerimos que o lugar do cordel é na escola. A prática da performance da declamação poética nos leva a partilhar experiências de cunho pessoal e subjetivas a partir do agregamento da tradição oral e suas particularidades estéticas e estilísticas. Ao trabalhar a literatura de cordel em nossas aulas, estamos oportunizando novos olhares para nossos alunos e práticas performáticas de leituras, nas quais o corpo e a voz de cada leitor podem ser usados como um meio de interpretação subjetiva do mundo. Os alunos são convidados a ser artistas completos: na produção das rimas, na leitura dramática, até mesmo na confecção das capas de seus próprios folhetos e histórias de vida.

A presente pesquisa trouxe também uma possibilidade para que nós, docentes, possamos ser agentes de pesquisa e autores de nossos materiais didáticos. Diante do cenário de transição da educação nacional no que diz respeito à organização curricular e documentos norteadores, vimos aqui uma boa oportunidade de experimentar na prática todas as possibilidades trazidas pela BNCC e nos fazendo refletir sobre modelos educacionais antiquados e excludentes de culturas diversas, falas diversas, gente diversa.

Certamente esta proposta apresentada não solucionará todos os problemas relativos à leitura. Contudo, a contribuição desta pesquisa está nos pontos significativos quanto à vivência com os textos poéticos em sala de aula. O direcionamento é a possível efetivação de um letramento por meio da leitura da poesia de cordel, assim também a canção/música, de modo a proporcionar aos discentes, além do contato com a cultura popular, o entendimento de que a leitura pode ser objeto de prazer, imaginação, reflexão e liberdade.

Por fim, destacamos a relevância deste curso de formação docente, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), uma vez que oportuniza o desenvolvimento de profissionais que atuam na educação básica, promovendo, por

meio da integração entre teoria e prática, novos saberes e conhecimentos que contribuem para um ensino público de qualidade.

Esperamos que aqui haja alguma contribuição para melhorarmos não somente os índices de proficiência leitora, mas a própria convivência com nossas raízes e as diferenças interpessoais. Desejamos colaborar para um ensino menos excludente e mais direcionado ao ensino da língua em sua mais ampla forma.

Lamentamos o contexto da saúde mundial que certamente interferiu nos nossos planos, mas que absolutamente não nos fez retroceder frente ao chamado da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Então se forma a história bonita – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/QL9WD98KHC5w_QFZY7CZ6LMK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2020.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

AZEVEDO, Carlos Alberto. O realismo mágico na literatura de cordel da zona dos canaviais do Nordeste. *Brasil Açucareiro*, [S. l.], v. 82, n. 2, 1973.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, Como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1992. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Jaco Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**, 2. ed., Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc., 1972.

BAYARD, Pierre. **Julien Sorel étai-il noir?** *In*: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard (ed.). *Le texte du lecteur*. Series ThéoCrit. v. 2. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 11-17.

BAZERMAN, M. H. **Judgment in managerial decision making**. 5. ed. New York: Wiley, 2002.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: opressão? liberdade?** 4. ed. São Paulo, Ática, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Paz e Terra, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. [1997]. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. 3ª reimp. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: EDUC, 2003.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 253-263.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004. p. 11-33.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Cinco livros do povo**. 3. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1994. Original publicado em 1953.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1984.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão eletrônica final. Fortaleza: SEDUC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, Cláudia Zilmar da Silva; GOMES, Carlos Magno. A oralidade do cordel no ensino de literatura. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 31, n. 94, 2014. DOI: 10.5433/1678-2054.2016v31p94. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/download/27167/20594>. Acesso em: 22 jun. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

CUNHA, Celso; CINTRA, Luíz Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FIGUEIREDO, Candido. **Dicionário da língua portuguesa**. 10. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1949.

FOELKER, Rita. **Importância da leitura na construção do conhecimento**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: www.edicoesgil.com.br/educador/leitura. Acesso em: 23 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. 1ª. ed. 9. reimp. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. São Paulo: Pontes Editoras, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**, 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

MEYER, Marlyse. **Autores de cordel**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-79.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Almeida de. **Letramento literário na educação básica: relações entre os perfis de Cinderela e Aurélia**. 2019. 143f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

OPIE, Iona; OPIE, Peter. **The classic fairy tales**. New York: Oxford University Press, 1980.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PINHEIRO, Hélder . **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Hélder. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas. *In*: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (Orgs.). **Práticas de língua e literatura no ensino médio: Olhares diversos, múltiplas propostas**. Campina Grande: Bagagem, 2012.p. 85-116.

PROENÇA, Ivan Cavalcanti. **A ideologia do cordel**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Brasília/Rio, 1977. 110 p. (Coleção Letras).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 42, n.145, p. 272-283, 2012.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, Annie et al. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**, São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e o desenvolvimento estético na escola. *In*: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria.; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: CRV, 2010. p. 31-50.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento em verbete: o que é letramento? *In*: **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 15-25.

SOUZA, Liêdo Maranhão de. **Classificação popular da literatura de cordel**. Petrópolis: Vozes, 1976.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIBERT, Anne. **Expliquer un texte littéraire**: ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques. Lettres. Marseille: Académie Aix-Marseille, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1988.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

APÊNDICE A – CADERNO DIDÁTICO



Caderno Didático
A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA
Público-Alvo: 1º ano (Ensino Médio)
Autora: Rosa Emília Costa Freitas
Orientadora Prof.ª Dr.ª Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Apresentação

Caro (a) estudante,

O Ensino Médio é uma etapa muito importante na sua trajetória de formação intelectual, pessoal e como cidadão. Neste momento, além de consolidar e aprofundar o que já aprendeu durante o Ensino Fundamental, você terá oportunidade de desenvolver autonomia e pensamento crítico para que possa, por exemplo, refletir sobre a sua realidade, considerando aspectos individuais e coletivos, e intervir positivamente nela.

Elaboramos este material composto de algumas atividades que o levarão a mobilizar conhecimentos e a dar continuidade ao aprendizado das competências e habilidades da Educação Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Preparamos este caderno didático com foco no gênero literatura de cordel como forma de valorizar nossas raízes e a cultura do nosso povo. Você, como parte do futuro do Brasil, tem a missão de perpetuar para as gerações seguintes toda a nossa riqueza e variedade de falares, musicalidade e essência do povo nordestino.

Cada atividade trabalhará habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo um tema norteador e que faz parte da sua vivência enquanto jovem, não perdendo de vista o trabalho como gêneros literários.

Vamos juntos!

Para início de conversa

O que é a chamada Base Nacional Comum Curricular na qual este material está baseado?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial publicado pelo governo federal com o objetivo de nortear o que deve ser ensinado em todas as escolas públicas e privadas do país. Nele, encontram-se os conhecimentos e as aprendizagens essenciais que todo estudante brasileiro tem o direito de desenvolver na educação básica ou seja, do ensino infantil ao ensino médio, independentemente da localidade em que vive e estuda. Esse documento começou a ser elaborado em 2015 e, desde então, passou por diversas etapas e consultas públicas para que toda a população pudesse colaborar. A versão final do documento foi aprovada em 2018.

A construção da BNCC baseia-se na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito fundamental do cidadão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Essas três leis preveem a necessidade da criação de diretrizes para orientar o trabalho das escolas e garantir uma formação básica comum a todos os estudantes do país.

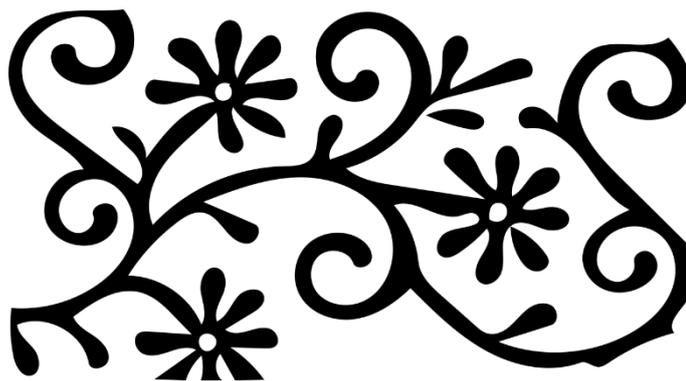
Por isso, a BNCC é um importante marco na promoção dos direitos educacionais e da equidade de nos sistemas de educação, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Ao final deste material você poderá encontrar a lista de habilidades exploradas em cada sessão.

Qual a estrutura da BNCC?

A BNCC organiza-se da seguinte maneira: primeiro, apresenta-se um conjunto de competências gerais que devem ser desenvolvidas durante a educação básica. Em seguida, definem-se orientações separadas por etapa de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, cada segmento com características próprias. As propostas para o Ensino Médio, por exemplo, são compostas de conjuntos de competências específicas para cada área do conhecimento, que se desdobram em habilidades relacionadas aos componentes curriculares que fazem parte da área.

Na área de linguagens e suas tecnologias, as habilidades estão voltadas para o aprendizado direcionado às práticas de linguagens em diversos contextos, as possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural, autoria e autonomia reflexiva, criativa e expressiva, entre outros aspectos. Nesta obra, enfocaremos o campo artístico-literário e as habilidades serão variadas e poderão ser discutidas com o (a) professor (a).



UNIDADE 1 – LEITURA - AULA 01

1. Mobilização inicial



Imagem: Literatura de Cordel / Diego Dacal / Creative Commons - Atribuição - Partilha nos Mesmos Termos 2.0 Genérica.

Observe atentamente a ilustração e responda oralmente:

1. O que você imagina que teremos nas aulas?
2. Quais as suas impressões ao ver a imagem?
3. Que tipo de leitura teremos nos nossos momentos? Cultural, social, política ou artística?
4. A imagem contribui de que forma para inferir sobre o tema que trataremos?

Agora que já debatemos sobre a imagem, vamos fazer um mergulho mais profundo sobre nosso propósito na aula de hoje.

Caso você tenha respondido que a leitura que faremos é cultural, social, político e artística ao mesmo tempo, você está completamente correto (a). Nosso tema ainda abordará outros subtemas que descobriremos juntos.

1. A gente começa assim...

“CORDEL, O QUE DANADO É ISSO?”

São pequenos livretos ou folhetos que contêm poemas populares, geralmente expostos para serem vendidos em cordas nas feiras, ou mais popularmente nos ditos “cordéis”, por isso a origem do seu nome. Alguns poemas de cordel podem ser ilustrados, mas todos são necessariamente escritos em rimas.

Os cordelistas declamam esses versos de forma que envolve o público presente, numa melodia que pode ser acompanhada por instrumentos musicais como a viola. Quanto mais agitadas e empolgadas as declamações, maior a chance de conquista de compradores.

Cordel também se relaciona com a divulgação das tradições populares de artistas locais e sua importância é inestimável para as tradições literárias regionais, o que contribui fortemente para a perpetuação do folclore e do imaginário brasileiro.

As capas desses folhetos – geralmente impressos em preto e branco – são ilustradas com fotos, desenhos ou xilogravuras, que é a sua forma histórica e tradicional.



(Fundação Iberê Camargo, 2007)

1. Observe a xilogravura acima. Você já conhecia uma? O que ela representa? Argumente a sua resposta com base em informações da imagem retratada.
2. Temos a impressão de que xilogravuras são formas bem primitivas de ilustração e não são mais possíveis de retratar elementos atuais. A imagem representada reforça essa teoria?
3. Nós temos muitos tipos de literatura. Dentre elas, temos a literatura de cordel. Como você pode descrever a escrita desse gênero literário?
4. Discuta com o(a) professor(a) sobre a origem da palavra cordel.

Faça o registro de suas repostas por escrito, na forma de ANOTAÇÃO, lembre-se que o registro escrito serve para guiar seus argumentos no momento da discussão de cada ponto.

1. Experimentação

➔ Na Unidade de Produção Textual, você poderá usar esta técnica para a produção física do seu cordel. Fique atento(a)!

A xilogravura é um dos mais antigos métodos de impressão da história. É basicamente um carimbo, feito de madeira. Entalha-se a superfície da madeira com o motivo desejado (ou com o texto desejado) e pinta-se a imagem que, naturalmente após o entalhe, ficará em relevo. Essa imagem, pintada, é transferida para o papel. Esta antiga técnica era muito usada no Egito e na China desde a antiguidade. Com o tempo, a xilogravura passou a ser, também, muito comum na literatura de cordel. A xilogravura foi ofuscada pela prensa que facilitava a impressão de imagens e textos combinados. Hoje, a xilogravura é vista como uma arte ancestral e riquíssima em história e tradição, afinal, foi parte essencial do desenvolvimento da comunicação junto à nossa história. No entanto, hoje, as técnicas da xilogravura passaram a combinar outros elementos criativos como, por exemplo, o isopor. Confira no box ao lado como fazer xilogravuras com isopor.

Como fazer xilogravura com isopor?

Materiais necessários

1. Bandeja de isopor (aquela que vem com alimentos no supermercado) 2. Folhas de papel colorido 3. Rolo de pintura pequeno 4. Lápis preto 5. Tesoura sem ponta 6. Tinta guache de diversas cores

Passo 1. Recorte as bordas da bandeja, pois você só vai usar a parte plana. Algumas já não têm as abas, fica mais fácil!

Passo 2. Desenhe forçando o lápis até afundar o isopor. Cuidado se for escrever, pois as letras ficam invertidas.

Passo 3. Ajuste as bordas da placa, para que o desenho fique com uma moldura bonita depois de estampado.

Passo 4. Escolha a cor da tinta e passe com o rolinho na placa de isopor, cobrindo bem toda a superfície.

Passo 5. É a hora de virar o isopor na folha de papel e fazer pressão sobre a placa para transferir o desenho.

Passo 6. Retire o isopor com cuidado para não borrar o desenho. Espere secar e está pronto.

Fonte: Adaptação da autora do site:

http://obviousmag.org/archives/2014/02/tecnica_de_como_fazer_xilogravura_com_isopor.html#xzz6uD12sbW

UNIDADE 1 – LEITURA - AULA 02

1. Para ir mais além...

Já pensou em como se compõe um cordel?

1. Lembremos das nossas aulas de leitura de poemas: podemos caracterizar um verso como:
 - a) cada linha do poema;
 - b) um bloco de rimas;
 - c) o sentido que o eu-lírico dá ao poema;
 - d) cada sílaba poética

2. Qual o seu entendimento sobre estrofes e rimas?

3. Sabemos que há vários tipos de composições poéticas, algumas rimadas, outras não. O cordel é um gênero que necessariamente necessita de rimas? Justifique sua resposta com base nos seus conhecimentos prévios sobre o tema.

4. O trabalho do cordelista com versificação se assemelha a algum outro movimento literário que estudamos? Converse com os colegas e professor (a), mas não esqueça de fazer os devidos registros no seu caderno.

Vamos conhecer as várias composições desse gênero.
Vejam os exemplos:

- **QUADRA**

- | | |
|------------------------------|----------------|
| 1. PEÇO LICENÇA AOS LEITORES | A VERSO BRANCO |
| 2. QUE GOSTAM DE AVENTURA | B |
| 3. POIS AGORA VOU NARRAR | C VERSO BRANCO |
| 4. UMA HISTÓRIA DE BRAVURA | B |

- **SEXTILHA**

- | | |
|------------------------------|----------------|
| 1. PEÇO LICENÇA AOS LEITORES | A VERSO BRANCO |
| 2. QUE GOSTAM DE AVENTURA | B |
| 3. POIS AGORA VOU NARRAR | C VERSO BRANCO |
| 4. UMA HISTÓRIA DE BRAVURA | B |
| 5. DESTACANDO UM PERSONAGEM | D VERSO BRANCO |
| 6. DA NOSSA LITERATURA | B |

- **SEPTILHA**

5. Segue um exemplo de cordel dividido em septilha. Após a leitura, verifique com o (a) professor (a) os aspectos de rimas, pronúncia e entonação.

Cinderela (Stélio Torquato)

“A história que ora conto,
Vinda lá da antiguidade,
Agradará meu leitor,
Independente da idade.
Cinderela é a história
Que contarei de memória,
Esperando que lhe agrade.

Uma senhora muito honesta
Adoentada ficou.
Para a filha Cinderela,
A senhora então falou:
“Sê honrada, pura e boa,
Não guarda mágoa e perdoa,
Como o bom Deus ensinou.”

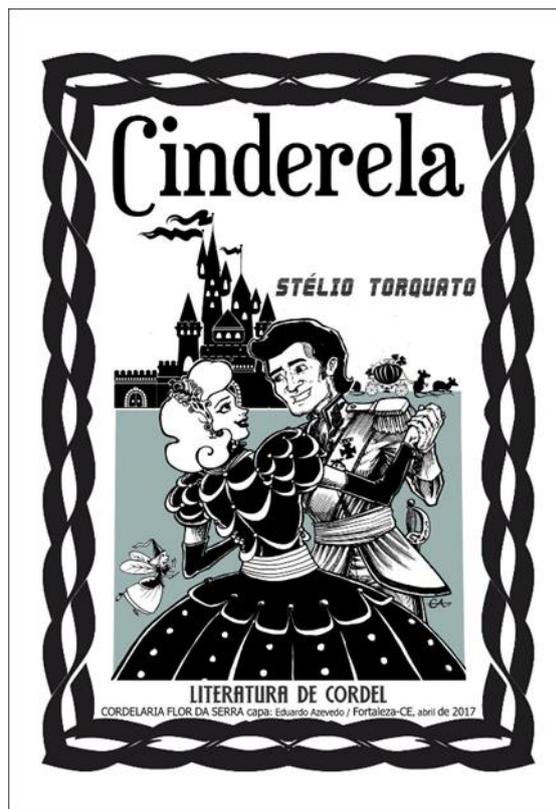
E prometeu a senhora
Para a filha Cinderela
De sempre presente estar,
Velando e cuidando dela.
Depois disso, emudeceu,
E, num suspiro, morreu,
Deixando a filha tão bela.

A menina sofreu muito
Com aquela triste partida.
Notando aquilo, seu pai,
Procurou uma saída:
“Casando-me novamente,
Uma boa mãe certamente
Terá minha filha querida.”

A esposa que escolheu
Infelizmente era má:
Uma viúva fingida
E com duas filhas já.
Cinderela, que sofria,
Ainda mais padecia
Nas unhas da carcará.

Pra piorar o seu caso,
Não tardou pro pai morrer.
Após isso, Cinderela
Passa na casa a viver
Como uma reles empregada
Da madrasta tão malvada,
Que a enchia de afazer.

Quando tinha algum descanso,
Fazia, estando sozinha,
Preces muito fervorosas,
Lembrando-se da mãezinha.



E, coberta com o borralho,
Voltava ao duro trabalho
Sob as ordens da mesquinha.

Ela ia definhando
Pela grande trabalhadeira.
Além disso, era obrigada
A dormir junto à lareira.
Como o borralho a sujava,
Logo um apelido ganhava:
Era a Gata Borralheira.

Mas, mesmo suja e vestida
Com uma roupa já bem gasta,
Cinderela era invejada
Pelas filhas da madrasta,
Pois nelas se achava ausente.
A formosura imponente
Da moça bondosa e casta.

Furiosa, uma dizia:
“Traga meu café agora!”
A outra, logo falava:
“Meus sapatos, sem demora,
Quero que você engraxe!”
Ela, como era de praxe,
Fazia tudo na hora. (...)

5. O que significa dizer que esse poema foi dividido em septilhas?
6. Destaque no poema as rimas, realizando os esquemas de letras (ABCD) já vistos anteriormente.
7. Leia a caixinha informativa abaixo e depois responda:

Um dos fatores mais importantes ao analisar um poema é a contagem de sílabas poéticas. A essa prática, dá-se o nome de **escansão**.

De forma geral, escansão é a contagem dos sons dos versos. Essa contagem difere da simples separação de sílabas das palavras, pois segue as seguintes regras:

1) Após a última sílaba tônica do verso, não contamos mais nenhuma;

2) Podem-se fundir duas ou mais vogais de palavras diferentes, formando apenas uma sílaba poética.

Você deve se recordar das regras de acentuação tônica das palavras. Uma palavra é oxítônica caso a sílaba tônica (sílabas mais acentuada, mais “forte”) seja a última. Por exemplo: ca-fé, in-te-ri-or, trem etc. Paroxítônica é a palavra cuja sílaba tônica seja a penúltima: por-ta, co-ma-dre, de-ter-gen-te etc. Por fim, proparoxítônica é a palavra cuja sílaba tônica ocorra na antepenúltima: mé-di-co, pró-te-se, an-tí-do-to etc.

Fonte: <https://especialmente.com.br/arte/poesia/escansao>

- Escolha uma das estrofes do cordel Cinderela e realize a escansão de suas sílabas poéticas para descobriremos quantas sílabas formam cada verso. Faça o teste com outra estrofe para comprovar sua resposta.

2. Entendendo o texto...

9. A Cinderela do conto de fadas tradicional e a Cinderela do cordel estudado apresentam características em comum? Responda a essa pergunta utilizando elementos do poema.
10. Cinderela fazia parte de uma família que passou por mudanças em sua estrutura. Reflita e debata com seus colegas e professor(a): por qual transformação sua vida passou? Se você estivesse no lugar de Cinderela, como agiria diante dessas novas circunstâncias familiares?
11. Apesar de muito sofrer, Cinderela parece resignada com seu destino, obedecendo às ordens impostas pela madrasta e irmãs. Esse perfil colabora para a construção de uma heroína das narrativas clássicas? O que esperamos que ocorra no desfecho da história?

Faça o registro de suas repostas por escrito, na forma de ANOTAÇÃO, lembre-se que o registro escrito serve para guiar seus argumentos no momento da discussão de cada ponto!

3. Conhecendo o autor...

Stélio Torquato Lima nasceu em Fortaleza, em 8 de outubro de 1966. É doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também coordena o Grupo de Estudos Literatura Popular (GELP). Em cordel, publicou a versão de 15 obras da literatura universal e uma do romance *Iracema*, de José de Alencar.

O cordel *Lógikka, a Bruxinha Verde*, de sua autoria, foi selecionado no Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel 2010 - Edição Patativa do Assaré, organizado pelo Ministério da Cultura. Em 2011, seu cordel *O Pastorinho de Nuvens* foi premiado em primeiro lugar (categoria 6 a 7 anos) pelo PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Fonte site: <http://foliadeletras.com.br/> (acesso em maio de 2021)

UNIDADE 1 – LEITURA - AULA 03

1. Entre rimas e canções

Vamos tentar cantar algumas músicas? Estas canções representam o ritmo e a divisão de sílabas de alguns modelos de cordel. Sabendo cantá-las no ritmo certo, você também será capaz de construir seu poema de cordel de forma mais simplificada.

➤ Caso você opte por fazer um cordel através de quadras, eis sugestões de bases musicais em que você poderá se inspirar:

O Cravo brigou com a Rosa (Villa -Lobos)

“O cravo brigou com a rosa
 Debaixo de uma sacada
 O cravo saiu ferido
 E a rosa despedaçada
 O cravo ficou doente
 E a rosa foi visitar
 O cravo teve um desmaio
 E a rosa pôs-se a chorar
 O cravo brigou com a rosa
 Debaixo de uma sacada
 O cravo saiu ferido
 E a rosa despedaçada
 O cravo ficou doente
 E a rosa foi visitar
 O cravo teve um desmaio
 E a rosa pôs-se a chorar.”

Link da música no site YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=x290iH-6VBI>

➤ Caso você opte por fazer um cordel através de sextilhas, você acompanhará a seguir sugestões de bases musicais em que você poderá se inspirar:

- Em geral, todas as improvisações dos repentistas aparecem com esse esquema de versificação.



(De repente, um repentista. Ricardo Moraleida, 2006)

“A cantoria, também conhecida como repente, é uma arte poética musical comum no Nordeste brasileiro, bem como em locais que receberam grandes contingentes de migrantes nordestinos, como São Paulo e o Distrito Federal. Seus poetas são chamados de cantadores, repentistas ou violeiros, e atuam sempre em duplas, alternando-se no canto de estrofes compostas sob regras bastante rígidas de rima, métrica e coerência temática. Sua característica fundamental é o improviso, ou seja, a criação dos versos no momento da apresentação. A capacidade de sustentar o diálogo poético em apresentações que podem durar horas, respondendo às estrofes do parceiro e a pedidos dos ouvintes, é o aspecto mais intrigante e encantador dessa arte.” (SAUTCHUK, João Miguel Paulino, 2019)

Lampião Falou (Luiz Gonzaga)

“Eu não sei por que cheguei
Mas sei tudo quanto fiz
Maltratei, fui maltratado
Não fui bom, não fui feliz
Não fiz tudo quanto falam
Não sou o que o povo diz

Qual o bom entre vocês?
De vocês, qual o direito?
Onde está o homem bom?
Qual o homem de respeito?
De cabo a rabo na vida
Não tem um homem perfeito

Aos 28 de julho
Eu passei pro outro lado
Foi no ano 38
Dizem que fui baleado
E falam noutra versão
Que eu fui envenenado

Sergipe, Fazenda Angico
Meus crimes se terminaram
O criminoso era eu
E os santinhos me mataram
Um lampião se apagou
Outros lampiões ficaram

O cangaço continua
De gravata e jaquetão
Sem usar chapéu de couro
Sem bacamarte na mão
E matando muito mais
Tá cheio de lampião



Relembrando o Aniversário de Luiz Gonzaga, o rei do Baião em 1953 - Rio de Janeiro dos Anos 1950. Arquivos do Jornal Última Hora - Arquivo Público de SP.

E matando muito mais
Tá assim de lampião
E matando muito mais

Na cidade e no sertão
E matando muito mais
Tá sobrando Lampião.”

Link da música no site YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=-Tphzj8Vivc>

2. Entendendo o texto...

1. Você consegue perceber a cadência e a musicalidade que poderá ter um texto composto por quadras? Pesquise para nosso próximo encontro uma outra canção formada por estrofes de quatro versos para analisarmos sua musicalidade e ritmo.

2. Depois de ouvir com seu (sua) professor (a) a canção “Lampião Falou”, responda:

a) Qual das duas formas (quadra ou sextilha) você mais se identifica? Justifique sua resposta.

b) Você já conhecia alguma outra obra do “rei do baião”, Luiz Gonzaga? Se sim, relate de que forma conheceu e qual foi essa música.

3. Lampião foi um dos maiores personagens do cangaço brasileiro. Na canção, o personagem se apresenta. Como ele se vê e como as outras pessoas o enxergam?

4. Quando o eu lírico fala:

*“O cangaço continua
De gravata e jaquetão
Sem usar chapéu de couro
Sem bacamarte na mão
E matando muito mais
Tá cheio de lampião...”*

• A que ele está fazendo referência? Quais os elementos que ele utiliza que sustentam sua resposta?

5. Na canção, Lampião defende sua conduta fazendo algumas perguntas: “qual o bom entre vocês?” / “de vocês qual o direito?”. Esses questionamentos refletem:

- a) Lampião acha-se superior a todos os outros homens;
- b) O cangaceiro não consegue enxergar seus próprios defeitos;
- c) Lampião acredita que a sociedade não pode julgá-lo devido a ninguém ser modelo de conduta;
- d) A fala de Lampião tem um tom intimidador e ameaçador e não requer quaisquer reflexões

3. Atualizando os conhecimentos

➔ *Vamos agora analisar outra canção formada por sextilhas que dão um tom bem próximo a um repente. Composta por Raul Seixas e Paulo Souza, essa música fez parte de um disco de Raul em 1976. Apesar do estilo do cantor não ser nada próximo das cantorias e do cordel, esta música, em particular, reúne muitas características do gênero que estamos estudando. Compare a estética e as características dos dois gêneros e discuta com os colegas e professor (a).*

Os números (Raul Seixas)

“Meus amigos essa noite
Eu tive uma alucinação
Sonhei com um bando de número
Invadindo o meu sertão
Vi tanta coincidência
Que eu fiz essa canção

(Falar do número um)
Falar do número um
Não é preciso muito estudo
Só se casa uma vez
E foi um Deus que criou tudo
Uma vida só se vive
Só se usa um sobretudo

(Agora o doze)
É só de pensar no doze
Eu então quase desisto
São doze meses do ano
Doze apóstolos de Cristo
Doze hora é meio-dia
Haja dito e haja visto

(Agora o sete)
Sete dias da semana
Sete notas musicais
Sete cores do arco-íris

Nas regiões divinais
E se pintar tanto sete
Eu já não aguento mais

(Dois)
E no dois o homem luta
Entre coisas diferente
Bem e mal, amor e guerra
Preto e branco, bicho e gente
Rico e pobre, claro e escuro
Noite e dia, corpo e mente

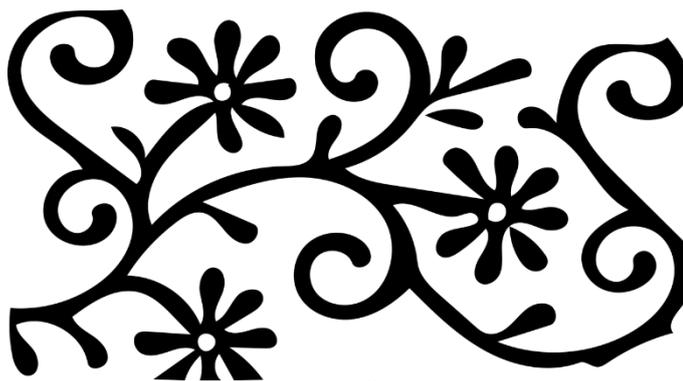
(Agora o quatro)
E o quatro é importante
Quatro ponto cardeal
Quatro estação do ano
Quatro pé tem um animal
Quatro perna tem a mesa
Quatro dia o carnaval

(Pra encerrar)
Eu falei de tanto número
Talvez esqueci algum
Mas as coisas que eu disse
Não são lá muito comum
Quem souber que conte outra
Ou que fique sem nenhum.”

Link da música no site YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=WPz98A1aVjs>

- Percebam que para se encaixar no perfil de rimas, o compositor optou pela supressão do plural de algumas palavras, adaptando expressões, juntando sílabas... Identifique essas mudanças no texto, sublinhando-as.

Faça o registro de suas repostas por escrito, na forma de ANOTAÇÃO, lembre-se que o registro escrito serve para guiar seus argumentos no momento da discussão de cada ponto!



UNIDADE 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL - AULA 01

1. A gente começa assim...

Sabemos que a adolescência é um período de descobertas, de uma certa confusão sobre quem somos, é a formação de nossa personalidade, de nossos sonhos também. Na aula anterior, estudamos o nosso papel na sociedade. Refletimos sobre como vemos o mundo, como nós nos vemos no mundo. Essa questão é retomada no próximo tópico.

2. Quem sou eu neste mundão?

A partir das discussões que fizemos em sala de aula sobre o gênero cordel, vamos tentar organizar o nosso próprio cordel?

Que tal produzir um cordel traçando o seu perfil? Seu objetivo ao escrever esse texto é possibilitar que seus destinatários o (a) conheçam melhor. Para ajudá-lo (a) nessa atividade, são apresentadas algumas dicas bem interessantes que você poderá escolher segui-las ordenadamente ou não.

Inicialmente, faça uma lista sobre algumas informações a seu respeito, como sua idade e suas preferências. Se desejar, você pode incluir nessa lista suas qualidades e até defeitos, por que não? Faça um rascunho geral de suas ideias, sem se preocupar muito inicialmente com a quantidade de sílabas e versos do poema. Após o primeiro rascunho, tente fazer com que as rimas deixem seu texto gracioso e possam proporcionar uma leitura cadenciada, cheia de melodia. Observe as rimas que surgiram a partir das palavras que você listou. Vamos brincar com as rimas e se quiser usar ainda mais a criatividade, fale do lugar onde vive, sua escola, amigos, podendo ser usadas palavras e expressões típicas da nossa região.

Veja se você vai formar sua poesia através de quadras, sextilhas, septilhas, utilize o ritmo das músicas que estudamos, caso você tenha alguma dúvida de como ficará a melodia do seu cordel.

*Escolha um título apropriado ou utilize o ditado popular: “**Eu sou eu e jacaré é um bicho d’água**”.*

- *Você se lembra da nossa oficina de xilogravura? Quando você terminar seu cordel, faça uma capa bem criativa, utilizando a técnica de xilogravura no isopor que aprendemos na unidade anterior. Faremos uma exposição em sala de um “varal de cordel” feito por você e sua turma.*

UNIDADE 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL - AULA 02

1. Oralidade e poesia

Vamos ler o poema a seguir de Zé da Luz para realizar a atividade proposta.

Ai se sêsse! (Zé da Luz)

*Se um dia nós se gostasse;
Se um dia nós se queresse;
Se nós dois se impariásse;
Se juntinho nós dois vivesse!*

*Se juntinho nós dois morasse
Se juntinho nós dois drumisse;
Se juntinho nós dois morresse;
Se pro céu nós assubisse?*

*Mas porém, se acontecesse
qui São Pêdo não abrisse
as portas do céu e fosse,
te dizê quarqué toulíce?*

*E se eu me arriminasse
e cum tu insistisse,
prá qui eu me arrezorvesse
e a minha faca puxasse,
e o buxo do céu furasse?...*

*Tarvez qui nós dois ficasse
tarvez qui nós dois caísse*

1. Uma das características marcantes do gênero cordel é a aproximação com a oralidade. Você percebeu que esse cordel é todo constituído de variação linguística, tema que estudamos em aulas anteriores. De que modo essa constituição textual confere originalidade ao texto?
2. Observe as palavras consideradas em desacordo com o padrão culto formal da língua e as destaque no texto. Substitua-as de forma que o texto ainda permaneça com o mesmo sentido.
3. Após a atividade escrita concluída, leia com os colegas os textos adaptados e, com a ajuda do(a) professor(a) e da turma, responda:

- a) Quando você modificou as palavras do poema, sentiu que o efeito causado na leitura foi diferente? Relate sobre essa diferença e se o texto original conseguiu ser mais expressivo que o adaptado.
- b) Como podemos inserir a oralidade nos textos literários e qual reflexão podemos fazer acerca do preconceito linguístico?

Faça o registro de suas repostas por escrito, na forma de ANOTAÇÃO, lembre-se que o registro escrito serve para guiar seus argumentos no momento da discussão de cada ponto!

2. Eu e o outro

As suas relações com os outros, seja amigos, amores, começam a fazer cada vez mais parte do seu cotidiano. Você descobre que não está sozinho e já tenta definir alguns ciclos.

O poema que lemos, gira em torno de hipóteses sobre “e se algo acontecesse?”. É um amor que não se concretizou e está apenas no plano das ideias do eu-lírico, à semelhança das cantigas do trovadorismo que já estudamos em outros momentos.

De que forma você trata esse tipo de sentimento? Você já teve um “amor platônico”? Imagine que você vai fazer um poema para essa pessoa por quem você nutre uma paixão que não se realizou ou não pode se realizar por algum motivo. Escreva um poema nos moldes desse do autor Zé da Luz, externando seu sentimento. Você pode abusar de marcas da oralidade à vontade. Mesmo que você não tenha tido esse tipo de vivência, crie uma narrativa e a transforme em poema, como foi feito no texto que estudamos.

PARA SABER MAIS...

Reúnam-se em duplas ou trios e façam um levantamento na internet sobre os tipos de cordel existentes e em quais categorias podem ser divididos. Pesquise também os principais cordelistas cearenses e nordestinos. Será importante que a equipe escolha um dos cordeis dos artistas pesquisados e faça uma apresentação de declamação para a turma. A culminância desta atividade poderá acontecer ao final da nossa jornada deste material didático ou no momento oportuno escolhido pelo(a) professor(a).

Lembrem-se que o cordel pode falar de política, de religião, de amor etc. Ele pode ser original, mas também pode representar um conto, por exemplo. Podemos ouvi-lo em uma feira, em uma competição de cordelistas e na sala de aula.

UNIDADE 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL - AULA 03

1. Entendendo o texto

O texto a seguir é parte do poema “Chapeuzinho Vermelho” de Stélio Torquato, autor que já comentamos em aulas anteriores. Depois da sua leitura, vamos propor algumas atividades:

*“(...)Logo a senhora pediu
Que sua filhinha levasse
A comida preparada
Pra que a vovó melhorasse.
Então disse a Chapeuzinho
Qual seria o bom caminho
Pra que o lobo ela evitasse:*

*“Querida, preste atenção
No que agora eu lhe digo:
Siga por este caminho
Para não correr perigo
E com nada se embarace
Pois lobo da pior casse
Aqui perto tem abrigo.”*

(...)

*Entretanto, Chapeuzinho
De sua rota se afastou,
Porque numa outra trilha
Muitas flores contemplou
Foi colhê-las, e assim
Para uma trilha ruim
Ela então se desviou*

*Perguntou- lhe um lenhador
Por que tal trilha seguia.
A menina disse ao homem
Que flores para a avó colhia.
Ele disse, com carinho,
Que voltasse ao bom caminho,
Ou o lobo a encontraria.*

(...)

*Pensava, se aproximando,
O terrível lobo mau:
“Vou pegar essa menina
Pra fazer um bom mingau.
Irá pra minha goela
Porque seguiu, sem cautela, por um
caminho fatal.” (...)*

*(Chapeuzinho Vermelho – Stélio
Torquato)*



1. Após a leitura do texto, o que podemos compreender como tema centralizador?
2. A menina desobedece às recomendações por quais motivos? Você teria a mesma atitude que ela, mesmo sabendo dos perigos que passaria?
3. Esse conto em forma de cordel traz uma perspectiva metafórica sobre a vida. Qual seria essa perspectiva?

2. Eu e a família

O convívio familiar é um outro desafio que você enfrenta neste período e certamente ainda enfrentará ao longo de toda a sua vida. O choque de gerações, desejos, vontade de conhecer o mundo e, às vezes, desprezar conselhos é parte da adolescência. Pensem a respeito dessas questões e redija uma carta pessoal para algum familiar que já lhe deu um conselho valioso sobre a vida e você o ignorou.

*Com base na leitura do trecho da obra “Chapeuzinho Vermelho” e nos seus conhecimentos sobre esse conto infantil, redija **uma carta pessoal** enfocando o seguinte tema: **“A desobediência aos conselhos dos mais velhos e as consequências de más escolhas na vida”**. Você não precisa utilizar esse tema como título, mesmo porque será uma carta para alguém.*

Sua carta pode levar em conta experiências que você pode ou não ter vivenciado, terem sido apenas observadas no seu ciclo de amizades (ou que chegou ao seu conhecimento de alguma maneira), mas que servirão de apoio para o desenvolvimento do seu texto. Você pode se dirigir a algum membro da sua família e posicionar-se sobre aspectos comportamentais adolescentes dos dias atuais e de como alguns podem ser nocivos ou, no mínimo, arriscados. Pode lembrar situações, desculpar-se, mostrar que aprendeu algum dos valores ensinados...

Use a sua criatividade sem perder de vista a questão central que discutimos hoje. O texto deverá apresentar, no mínimo, 15 linhas e seguir as orientações de produção de carta pessoal que já estudamos.

AVALIAÇÃO

Refletindo e Construindo

Agora que concluímos nosso caderno de atividades, vamos avaliar a sua participação e suas impressões sobre nossas últimas aulas. Suas respostas serão de grande importância para todos os envolvidos neste projeto.

01. O que mais você gostou de aprender durante essas aulas que tivemos sobre cordel?
02. Qual texto, música ou poema chamou mais a sua atenção? Por quê?
03. Você gostaria de ler ou interpretar algum outro conto de fadas em forma de cordel? Justifique a sua escolha.
04. Você acredita que os repentistas e cordelistas deveriam ser mais valorizados no Brasil? Como você analisa a valorização ou a desvalorização desse gênero popular?
05. Qual sua opinião sobre os temas de juventude abordados durante nossas aulas de produção de texto deste caderno?
06. Você acha que nossas aulas incentivaram você de alguma forma a ler mais e a conhecer sobre nossa cultura?
07. Como foi sua participação no desenvolvimento das atividades propostas?
08. Em sua opinião, quais foram os pontos positivos de compartilhar algumas das reflexões e trabalhos realizados em cada etapa das nossas atividades? Houve algum ponto negativo?
09. Registre quais dificuldades você encontrou e quais aprendizagens desenvolveu ao longo de nossas aulas.
10. Quais sugestões você daria para nossas aulas de leitura e produção textual?

HABILIDADES DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

O nosso material teve como ponto de partida o texto literário que está inserido no campo artístico literário da BNCC. A saber: “o campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.” (BRASIL, 2017, p. 480).

A seguir, dividimos as habilidades exploradas nas respectivas unidades e aulas. Esta é uma excelente oportunidade para o (a) professor (a) explicar melhor cada uma delas de forma mais detalhada para você.

UNIDADE 01

AULA 01

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.

AULA 02

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

AULA 03

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

UNIDADE 02

AULA 01

(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

AULA 02

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.

(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

AULA 03

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

CAMPOS, Elizabeth Marques. **Viva Português**: língua portuguesa, 7º ano. 2. ed. – São Paulo: Ática, 2009.

CEREJA, William Roberta; COCHAR, Thereza. **Português linguagens**: 8º ano. 9. ed. reformulada: São Paulo: Saraiva, 2015.

LIMA, Stélio Torquato. **Contos de Fada em Cordel**. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2017.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. **Língua Portuguesa**: Caderno de Teoria e Prática 1 – TP3: Gêneros e tipos textuais. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2008. 196 p.:il.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. **Língua Portuguesa**: Atividades de Apoio à Aprendizagem 1 – AAA3: gêneros e tipos textuais (Versão do Professor). Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2008. 136 p.:il.

Sites sugeridos para pesquisa:

<https://especialmente.com.br/arte/poesia/escansao>. Acesso em: abr. 2021.

<http://foliadeletras.com.br/> Acesso em: abr. 2021.

http://obviousmag.org/archives/2014/02/tecnica_de_como_fazer_xilogravura_com_isopor.html#ixzz6uDII2sbW . Acesso em: mar. 2021.

<https://www.recantodasletras.com.br/poesias-caipiras/6060656>. Acesso em: abr. 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=x290iH-6VBI>. Acesso em: abr. 2021

https://www.youtube.com/watch?v=-Tphzj8Vivc_ Acesso em: abr. 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=WPz98A1aVjs>. Acesso em: abr. 2021

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PREFERÊNCIAS E PRÁTICAS DE LEITURA

Questionário de leituras

Análise de práticas de leitura

Idade do respondente: _____ Data: _____

Estudou ou estuda em escola: () pública () privada

1. Com que idade você aprendeu a ler? _____
2. Onde você aprendeu a ler? _____
3. Quem ensinou você a ler? _____
4. Quais desses materiais (impressos) há na sua casa? (pode assinalar mais de um item)

<input type="checkbox"/> Bíblia ou livros religiosos	<input type="checkbox"/> Livro infantil
<input type="checkbox"/> Cartilhas ou livros escolares	<input type="checkbox"/> Livro técnico ou apostila escolar
<input type="checkbox"/> Folhetos de literatura de cordel	<input type="checkbox"/> Manual de instrução
<input type="checkbox"/> Dicionário	<input type="checkbox"/> Revista
<input type="checkbox"/> Enciclopédia	<input type="checkbox"/> Outro (s) Qual (quais)? _____
<input type="checkbox"/> Calendário	_____
<input type="checkbox"/> Jornal	_____
<input type="checkbox"/> Livro de receitas	<input type="checkbox"/> Nenhum desses materiais
<input type="checkbox"/> Livro de literatura	

5. Quais dos itens abaixo você costuma ler (textos escritos)? (pode assinalar mais de um item)

<input type="checkbox"/> Livros escolares	<input type="checkbox"/> Mensagens em redes sociais
<input type="checkbox"/> Livros de histórias	<input type="checkbox"/> Blogs na internet
<input type="checkbox"/> Revistas	<input type="checkbox"/> Outro(s). Qual (quais)? _____
<input type="checkbox"/> Jornais	_____
<input type="checkbox"/> Bíblia	<input type="checkbox"/> Nenhum desses materiais
<input type="checkbox"/> Enciclopédias	
<input type="checkbox"/> Dicionário	

6. Qual a escolaridade do(a) seu(sua) responsável?

<input type="checkbox"/> Não frequentou a escola
<input type="checkbox"/> Estudou até o 1º ano (alfabetização)
<input type="checkbox"/> Estudou até o 5º ano (4ª série)
<input type="checkbox"/> Estudou até o 9º ano (8ª série)
<input type="checkbox"/> Estudou até o 3º ano do Ensino Médio (2º grau)
<input type="checkbox"/> Cursa (cursou) uma faculdade
<input type="checkbox"/> Tem formação completa superior

7. Você usa celular?
() sim () não
8. Você possui celular próprio?
() sim () não
9. Na sua casa tem internet?
() sim () não

10. Se você usa celular, com qual finalidade usa? (pode assinalar mais de uma)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Usar Facebook | <input type="checkbox"/> Acessar site de fofocas |
| <input type="checkbox"/> Usar WhatsApp | <input type="checkbox"/> Assistir aulas |
| <input type="checkbox"/> Usar Instagram | <input type="checkbox"/> Ouvir música |
| <input type="checkbox"/> Usar Twitter | <input type="checkbox"/> Ler livro |
| <input type="checkbox"/> Enviar e receber e-mail | <input type="checkbox"/> Fazer pesquisa escolar |
| <input type="checkbox"/> Acessar site de notícias | <input type="checkbox"/> Jogar |
| | <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual (quais)? |
-

11. Com que frequência você faz uma dessas atividades?

	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
1. Ir ao cinema				
2. Ir ao teatro				
3. Ir a shows de música e dança				
4. Ir a museus				
5. Ouvir rádio				
6. Ouvir músicas selecionadas				
7. Assistir a noticiário na televisão				
8. Assistir a novelas				
9. Ler livros				
10. Usar internet				

12. O que você espera de um projeto que envolva literatura?

13. Quando você lê um texto e não o compreende, você:

- a) fica com a dúvida, pois tem vergonha de perguntar
- b) pergunta ao professor ou a outra pessoa
- c) pesquisa na internet sobre algo relacionado ao texto
- d) volta a ler o texto em busca de algo que o ajude

14. Você conhece algo sobre literatura de cordel?

ANEXO B – DADOS DO IDEB DA ESCOLA PROFESSORA MARIA MARGARIDA DE CASTRO ALMEIDA REFERENTE AO ANO DE 2019

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Veja o Ideb da escola

Ano: 2019 Rede: Pública Municipal Estadual Federal Particular Etapa escolar: Anos iniciais Anos finais EM

PROFESSORA MARIA MARGARIDA DE CASTRO ALMEIDA EEFM

O Ideb 2019 nos anos finais da rede estadual atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0. Pode melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Aprendizado

5,01

Quanto maior a nota, maior o aprendizado

Fluxo

0,98

Quanto maior o valor, maior a aprovação

Ideb

4,9

Meta para a escola 4,7

SITUAÇÃO DA ESCOLA

Análise do Ideb 2019. Entenda esta classificação



EVOLUÇÃO DO IDEB

Escola Meta da escola Município Estado País