



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JARBENE DANTAS GOMES SOARES

**A INFLUÊNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
DE LETRAMENTO FAMILIAR**

**CURRAIS NOVOS-RN
2018**

JARBENE DANTAS GOMES SOARES

**A INFLUÊNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
DE LETRAMENTO FAMILIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Paz.

**CURRAIS NOVOS-RN
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Soares, Jarbene Dantas Gomes.

A influência do letramento escolar na construção de práticas de letramento familiar / Jarbene Dantas Gomes. - 2018.
139 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Letras do Ceres. Currais Novos, RN, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz.

1. Letramento - Dissertação. 2. Projetos didáticos de gênero - Dissertação. 3. Pesquisa ação - Dissertação. I. Paz, Ana Maria de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BSCN

CDU 37.014.22

JARBENE DANTAS GOMES SOARES

**A INFLUÊNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
DE LETRAMENTO FAMILIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Campus de Currais Novos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 21 de agosto de 2018.

Prof. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Paz.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientadora

Prof^a. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro interno

Prof^a. Dr. Nádia Maria Silveira Costa de Melo
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter permitido a minha aprovação neste mestrado, ter me mantido forte e tranquila para enfrentar a dupla jornada de trabalho, as leituras e estudos, e, apesar dos percalços e do cansaço, atingir o objetivo, não sem luta, determinação, fé e perseverança.

À minha família, por sempre me apoiar nos estudos, mostrando-me que a educação é sempre o caminho certo, embora não o mais fácil.

Ao meu esposo, que divide comigo essa linda missão de ensinar e aprender, e que, ciente desse papel, sempre me apoiou, concedendo-me tempo, compreensão e força para prosseguir.

À minha orientadora, sempre atenciosa, solícita e paciente, mostrando-me o melhor caminho a percorrer.

Agradeço também à Escola Mascarenhas Homem, na pessoa da diretora, que compreendeu minhas ausências às sextas-feiras, para que pudesse estar presente às aulas do mestrado e à escola na qual realizei a intervenção, por ter acolhido tão bem esta proposta.

Por fim, e não com menor ênfase, agradeço aos alunos e pais que participaram, de bom grado, desta pesquisa, sempre solícitos, com o coração e mente abertos.

RESUMO

No Brasil, há anos se discute a importância da participação da família para o sucesso escolar de crianças e adolescentes; no entanto, escassos são os trabalhos que debatem essa temática e raras são as ações desenvolvidas pelas escolas, secretarias de educação e pelos Governos, a fim de atenuar a falta de vinculação entre as práticas de letramento escolar e familiar. Diante deste panorama, objetivamos, nesta dissertação, discutir a influência de um trabalho de fomento com práticas de leitura e de escrita para a construção e/ou revitalização do letramento familiar de alunos de uma turma do 8º ano de escola pública do município do Natal, a partir de um Projeto Didático de Gênero (PDG), voltado para a revitalização do letramento no âmbito das famílias. Trata-se de uma investigação de caráter interventivo, mais precisamente de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e adota a perspectiva de abordagem qualitativa de dados (BODGAN, BIKLEN, 1994). Em termos teóricos, fundamenta-se nos pressupostos dos Estudos de Letramento como prática social (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; HAMILTON, 2000; SOARES, 2003), além de trabalhos que versam sobre o letramento familiar (SANTOS, 2015; BRITO, 2016). Observamos que a influência de um trabalho de fomento ao letramento familiar, mediado pela escola, aponta para a efetivação de práticas de leitura e de escrita no cotidiano das famílias, assim como para a maior compreensão, da parte dos pais, no que diz respeito à importância de valorizar o trabalho implementado pela escola.

Palavras-chave: Letramentos escolar e familiar. Projetos Didáticos de Gênero. Pesquisa-ação

ABSTRACT

In Brazil, the importance of family participation in school success for children and adolescents has been discussed for years; however, there are few studies that discuss this issue, and the actions developed by schools, education secretariaries and governments are rare. To alleviate the lack of linkage between school and family literacy practices. In view of this national panorama, we intend, through this dissertation, to discuss the influence of a work of fomentation with practices of reading and writing for the construction and / or revitalization of the family literacy of students of a group of the 8th year of public school of the municipality of Natal. To this end, we have developed a Gender Didactic Project (PDG) aimed at the revitalization of literacy within families. The present research is an interventional research, more precisely action research (THIOLLENT, 1986) and adopts the perspective of qualitative data approach (BODGAN, BIKLEN, 1994). In the theoretical terms, it is based on the assumptions of Literacy Studies as a social practice (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; HAMILTON, 2000; SOARES, 2003) in addition to papers dealing with family literacy (SANTOS, 2015, BRITO, 2016). We observed that the influence of a work of promotion to the family literacy, mediated by the school, points to the practice of reading and writing in the daily life of the families, as well as to the greater understanding, by the part of the parents, regarding the importance of valuing the work implemented by the school.

Keywords: School and family literature. Gender Didactic Projects. Action research.

LISTA DE ESQUEMAS, QUADRO E GRÁFICOS

Figura 1: Eixos articuladores do ensino de Língua Portuguesa	19
Figura 2: Eixo referente à prática de análise linguística	20
Figura 3: Sequência dos conteúdos a serem lecionados	21
Quadro 1: Os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos	22
Quadro 2: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos	23
Quadro 3: Atividades sugeridas e os aspectos da produção textual da qual fazem parte	25
Tabela 1: Método ISD	31
Gráfico 1: Faixa etária dos discentes	55
Esquema 1: O que é o PDG	57
Gráfico 2: Quantidade de alunos que gostam de ler	59
Gráfico 3: O que os discentes mais gostam de ler	59
Gráfico 4: Quantidade de discentes que gostam de escrever	60
Gráfico 5: Quantidade de pais que incentivam a leitura e a escrita	60
Gráfico 6: Grau de instrução dos pais ou responsáveis	73
Gráfico 7: Pais ou responsáveis que ajudam o aluno nas tarefas escolares	73
Gráfico 8: pai ou responsável que tem o hábito da leitura	74
Gráfico 9: o que os pais ou responsáveis mais gostam de ler	74
Gráfico 10: O que os discentes acharam desse processo	75
Gráfico 11: Quantidade de alunos que consideram importante o envolvimento familiar no seu processo de aprendizagem	76
Gráfico 12: Opinião do aluno acerca de ter um familiar o auxiliando no processo de escrita de um cordel	76

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	14
2.1	PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA - ANOS FINAIS	14
2.2	GÊNERO DE TEXTO	27
2.3	LETRAMENTO: ASPECTOS GERAIS	32
2.3.1	Letramentos Escolar e Familiar	32
2.3.2	Letramento Literário	37
2.3.3	O gênero literário cordel como artefato mediador entre a escola e a família	47
3	EIXOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	51
3.1	TIPO DE PESQUISA	51
3.2	ABORDAGEM QUALITATIVA DE DADOS	52
3.3	OBJETO E OBJETIVO DA PESQUISA	53
3.4	CENÁRIO DE PESQUISA	54
3.5	PARTICIPANTES DA PESQUISA	55
3.6	DIAGNÓSTICO INICIAL DA TURMA	56
3.7	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	56
3.8	O PDG: PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO	57
4	APLICAÇÃO DO PDG	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICES	83
	APÊNDICE A – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	84
	APÊNDICE B – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	85
	APÊNDICE C – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	86
	APÊNDICE D – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	87
	APÊNDICE E – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	88
	APÊNDICE F – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	89
	APÊNDICE G – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	90
	APÊNDICE H – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	91
	APÊNDICE I – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	92
	APÊNDICE J – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	93

APÊNDICE K – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	94
APÊNDICE L – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	95
APÊNDICE M – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	96
APÊNDICE N – INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA DOS PAIS	97
APÊNDICE O – A MENINA E O BARRO	98
APÊNDICE P – O DIA EM QUE ME PERDI	99
APÊNDICE Q – ROTINA	101
APÊNDICE R – JOÃOZINHO, O TEIMOSO	102
APÊNDICE S – NO HOSPITAL	104
APÊNDICE T – MENINA DO NORDESTE	105
APÊNDICE U – DEDÉ, CABRA DE FÉ	107
APÊNDICE V – O JUMENTO LAZARENTO	108
APÊNDICE W – NA SOLIDÃO	110
APÊNDICE X – VIDA DE JOGADOR	111
APÊNDICE Y – MINHA VIDA NO SERTÃO	113
APÊNDICE Z – EMIGRAÇÃO	115
ANEXOS	118
ANEXO A – ATIVIDADES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO	119
ANEXO B – ATIVIDADES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO	121
ANEXO C – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS	122
ANEXO D – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS	123
ANEXO E – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS	124
ANEXO F – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS	125

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Notas baixas, desinteresse nas aulas, conversas paralelas, evasão escolar, alto índice de reprovação, esse pode ser o retrato de algumas das salas de aula das escolas brasileiras, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa que, apesar dos diversos investimentos em programas governamentais e das extensas discussões pedagógicas, em pouco conseguiram mudar tal realidade. Isso, possivelmente, se deve a diversos fatores, externos e internos à escola, os quais, fazendo surgir essa problemática, prejudicam a vida escolar do indivíduo. No rol dos fatores, destacam-se: o meio social, o poder aquisitivo da família, a própria estrutura familiar, a estrutura física da escola, a metodologia do professor, dentre outros igualmente determinantes.

Diante desse quadro, há a preocupação acerca do ensino e da efetiva aprendizagem da Língua Portuguesa, pois é através dessa ferramenta que nos comunicamos e interagimos nas diversas esferas, a fim de atender às mais variadas demandas sociais e, conseqüentemente, agir discursivamente no mundo.

Ante toda essa situação, a relação família e escola tornou-se assunto garantido nas pautas das reuniões pedagógicas e nos encontros de pais e mestres. Fala-se tanto na importância dos pais se envolverem na vida escolar dos filhos, de se inserirem nas rotinas escolares, de auxiliarem seus filhos nas tarefas propostas pela escola, mas o que a escola, de fato, tem feito para construir ou fortalecer esse vínculo? É, de fato, possível as aulas de Língua Portuguesa, por meio de atividades de leitura e escrita, estabelecerem e fomentarem essa conexão?

Com base nesses questionamentos, desenvolvemos esta pesquisa, com o intuito de investigar a influência das atividades de leitura e de escrita propostas em aulas de Língua Portuguesa para o fortalecimento ou a concepção do letramento familiar, visando também enriquecer a discussão existente acerca da importância desse apoio familiar à vida educacional das crianças e adolescentes. Perante esse quadro, há muito se percebe a necessidade de realizar ações interventivas, não só no âmbito da escola, mas também em outros domínios sociais, especialmente na esfera familiar, haja vista jamais ser possível uma educação de qualidade se pais e mestres não se envolverem nesse importante processo, pois a educação, em si, não compreende apenas o ensino, mas também a propagação de valores morais e éticos, a formação para a cidadania e a capacitação do sujeito para agir de modo interativo no meio social em que vive.

Estes questionamentos são ouvidos nos domínios das escolas, mais precisamente nos corredores, durante os cursos de formação continuada, dos quais nós, professores, participamos, como também nas reuniões bimestrais e nos demais eventos escolares, aos quais a maioria dos pais não comparece.

Esse desinteresse, muitas vezes, parece repercutir nas notas dos alunos, no em seu comportamento carregado de rebeldia, no atraso diário às aulas e nas faltas constantes. Em vista desses motivos, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação mediante um Projeto Didático de Gêneros (PDG), com o fito de promover eventos e práticas de letramento, na tentativa de favorecer a aproximação de duas importantes agências de letramento (família e escola) e, assim, contribuir para a promoção de melhorias de desempenho dos alunos em aulas de Língua Portuguesa.

Diante disto, lançamos aqui o seguinte questionamento: quais as contribuições do trabalho com a pesquisa-ação, realizada por meio do desenvolvimento do Projeto Didático de Gêneros (PDG), na melhoria de desempenho dos alunos em aulas de Língua Portuguesa?

A princípio, estabelecemos como objetivo geral para o presente trabalho discutir a influência de um trabalho de fomento mediado por práticas de leitura e de escrita para a construção e/ou revitalização do letramento familiar de alunos de uma turma do 8º ano de uma escola pública do município de Natal.

Este trabalho se justifica em razão da necessidade e importância de discutir a inserção da família no processo educativo dos filhos, o que contribui diretamente no rendimento escolar, pois o aluno se sente acompanhado, apoiado e orientado, com a escola e a família andando de mãos dadas, proferindo sempre o mesmo discurso. Outro aspecto que justifica o presente trabalho e, certamente, constitui relevância é o fato de estarmos contribuindo para as discussões de questões alusivas ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Teoricamente, o trabalho encontra-se embasado nos pressupostos dos Estudos de Letramento como prática social (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; HAMILTON, 2000; e SOARES, 2003) assim como em publicações que versam sobre o letramento familiar e literário (SANTOS, 2015; BRITO, 2016; COSSON, 2016; OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014; e PINHEIRO e LUCIO, 2001); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e em diversos outros autores, tais como (FRITZEN, 2012; MOREIRA E CALEFFE, 2006).

A investigação desenvolvida configura-se como pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), que adota a abordagem de dados de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A intervenção proposta realizou-se por meio de Projetos Didáticos de Gênero (PDG), os quais preconizam o trabalho com um ou vários gêneros relacionados a uma prática social. Essa ligação do PDG à prática social atribui um maior sentido à aprendizagem do aluno, tornando-a mais significativa em seu contexto de vida.

O gênero utilizado como artefato¹ para a implementação das oficinas propostas foi o gênero literário popular cordel. A opção por este gênero ocorreu em função de os seus respectivos exemplares serem de fácil acesso para os alunos, inclusive por pertencerem ao domínio da cultura popular, oportunizando, desta forma, o conhecimento de um gênero de produção literária característico da nossa cultura. Ademais, contempla uma linguagem mais espontânea, mais próxima, por assim dizer, da realidade do nosso público (pais e alunos). Suas rimas, musicalidade e temáticas são aspectos familiares ao povo nordestino, por lhe atribuir um viés identitário comum.

Em relação à estrutura, a presente dissertação é constituída de cinco capítulos: Considerações Iniciais, Fundamentos Teóricos, Aspectos Metodológicos da Pesquisa, Análise da influência do Letramento Escolar na Construção do Letramento Familiar e Considerações Finais.

Nas considerações iniciais apresentamos o trabalho proposto. Como tal, expomos o respectivo tema, os objetivos, a metodologia, a estrutura organizacional, as questões pertinentes ao tema, contextualizamos a pesquisa e justificamos a sua relevância.

No segundo capítulo, encontram-se os *Fundamentos Teóricos*, nos quais são apresentadas as teorias que embasam os nossos estudos e a nossa prática, com ênfase aos conceitos de Letramentos, Letramento Familiar, Letramento Escolar e Projetos Didáticos de Gênero (PDG).

No terceiro capítulo, situam-se os *Eixos metodológicos da pesquisa*, em cujo tópico focalizamos as ações desenvolvidas, enfatizando a abordagem e o tipo de pesquisa, o método e os instrumentos utilizados, além da apresentação do *corpus*

¹ O termo *artefato*, conforme estabelece Hamilton (2000), nomeia materiais utilizados em eventos de letramento; esses materiais compreendem inclusive os textos.

dessa pesquisa, caracterização do *lôcus*, inclusive o Projeto Didático de Gêneros a ser desenvolvido durante a intervenção.

No capítulo intitulado *Análise*, discorremos sobre o projeto desenvolvido, procurando discutir os resultados alcançados e as suas implicações para o fomento de práticas e eventos de letramento no domínio familiar.

No capítulo intitulado *Considerações Finais*, fazemos um apanhado geral sobre o processo da pesquisa, procurando retomar o objetivo e a questão que nortearam este trabalho, trazendo, inclusive, reflexões sobre as práticas adotadas em sala de aula, alusivas à formação docente.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nesse capítulo, abordamos algumas questões teóricas que nortearam a nossa pesquisa, enfatizando os conceitos de Letramento familiar, o Letramento Literário, os Projetos Didáticos de Gênero (PDG), incluindo o gênero cordel, utilizado como artefato nos eventos e práticas de letramento propostos.

2.1 PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA - ANOS FINAIS

Os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, foram formulados com o objetivo de estabelecer “referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5), respeitando a diversidade cultural, regional e política de cada lugar. Em outras palavras, tem o objetivo de padronizar o currículo escolar no país, permitindo assim que o conteúdo estudado por um aluno da região norte seja o mesmo estudado por um aluno da região sul ou de qualquer outro lugar do Brasil, resguardadas as devidas peculiaridades de cada local.

Detemo-nos enfaticamente nos PCN de Língua Portuguesa alusivos à etapa final do Ensino Fundamental, haja vista a nossa pesquisa concentrar-se, de modo específico, em uma turma de 8º ano.

Os PCN de Língua Portuguesa destinados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental traçam os 10 objetivos do ensino fundamental, os quais, em síntese, são os seguintes (BRASIL, 1998, p. 7 e 8): **a)** exercer a cidadania cumprindo os direitos e deveres políticos, civis e sociais; **b)** ser um cidadão crítico que utiliza o diálogo em situações conflituosas; **c)** conhecer as características basilares do País, para poder se sentir pertencente a essa nação; **d)** conhecer e valorizar a diversidade aqui existente, posicionando-se contra todo e qualquer tipo de discriminação; **e)** perceber-se integrante, dependente e agente do meio ambiente; **f)** desenvolver o conhecimento de si mesmo; **g)** conhecer e cuidar do próprio corpo; **h)** saber utilizar as diferentes linguagens existentes; **i)** dominar as diferentes tecnologias da informação e **j)** questionar a realidade.

Podemos observar, através dos objetivos expostos, que o documento em estudo visa a orientar o currículo escolar, numa proposta que transforme o aluno em um ser crítico e consciente do seu papel enquanto ser político e social, sujeito transformador, dono de direitos e deveres.

No primeiro momento da obra em questão, há a descrição do contexto sócio-político, fator preponderante para a mudança da visão que se tinha acerca da educação, quando, a partir da metade do século XX, surgiram diversas discussões acerca da universalização da educação, decorrente do processo de industrialização e de urbanização e da crescente necessidade da utilização da escrita, assim como também do surgimento de diversos meios de comunicação. Diante dessa nova necessidade e dos altos índices de reprovação e evasão, surge a discussão acerca das novas demandas e necessidades do ensino de Língua Portuguesa, sempre centradas no domínio da leitura e da escrita.

Nesse período, abordagens teóricas sobre o que ensinar e como ensinar foram surgindo e passaram a ser incorporadas teoricamente ao ensino da Língua Materna, seguindo

na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, [...], e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (BRASIL, 1998, p. 18).

Portanto, o ensino deveria deixar de ser centrado nos métodos tradicionais, para assim tornar-se significativo, considerando-se os conhecimentos prévios dos alunos e a realidade própria de cada um em seus contextos peculiares.

Diante de tamanha mudança de pensamento e perspectiva, as secretarias estaduais e municipais passaram a incorporar essas ideias aos seus currículos e a oferecer formações aos professores de sua rede. Feito isso, a Língua Portuguesa passou a ser lecionada tendo por base “o uso da linguagem como ponto de partida e também como ponto de chegada desse processo” (BRASIL, 1998, p. 18), visto a linguagem ser de extrema importância para qualquer ser humano, pois é através dela que há interação social, seja por meio do diálogo oral, dos gestos, das mensagens e ligações, entre outros recursos que dão suporte ao processo da comunicação, seja ela verbal, gestual ou escrita. Dessa forma, cabe à escola “a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19). Essa responsabilidade aumenta, de acordo com o grau de letramento do aluno e de sua comunidade, pois é função da escola ofertar um ensino de qualidade e de igualdade

ao seu público, expandindo o conhecimento prévio do seu alunado, para que todos tenham oportunidades iguais na sociedade.

Mas como a escola pode cumprir com essa sua função? Como o professor de Língua Materna deve proceder para expandir o conhecimento do aluno e inseri-lo, cada vez mais e de forma mais profunda, no mundo da linguagem? Para os PCN, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e demais disciplinas é resultante da articulação de três variáveis: o aluno, o conhecimento e a mediação do professor.

Nesse triângulo interativo, o aluno é o sujeito ativo “que age com e sobre o objeto de conhecimento”; este, por sua vez, “são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem” e, por fim, o professor responsável, juntamente com a escola, por mediar a relação entre aluno e conhecimento, através de práticas educacionais (BRASIL, 1998, p. 22). Nessa perspectiva, o objetivo de ensino é permitir que o aluno adquira conhecimento linguístico e discursivo suficiente para participar de diversas práticas sociais permeadas pela linguagem. O professor, portanto, deve, em sala de aula, organizar situações enunciativas para que o aluno possa construir esses conhecimentos.

No entanto, para que o aluno tenha acesso a essas competências, faz-se necessário que a escola crie as condições imprescindíveis para que o discente as desenvolva. Sobre isso, os PCN (1998, p. 23) afirmam:

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Isto é, o indivíduo deve ter a competência de utilizar a língua de modo diverso, adequando-a de acordo com a situação comunicativa e o seu público leitor/ouvinte, e o professor, juntamente com a escola, têm a missão de reproduzir em sala de aula, da forma mais real e mais significativa possível, essas situações comunicativas, utilizando, para tanto, o texto como unidade básica de ensino.

Como os textos são organizados em grupos, de acordo com as características comuns que possuem, o que classificamos de gêneros, estes precisam ser adotados como artefatos de ensino e necessitam ser selecionados, já que a sua quantidade é infinita. Devido a essa necessidade de selecionar, os PCN (1998, p. 24) nos orientam a priorizar “os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Esses textos devem pertencer às esferas oral e escrita, apesar de haver dentre a classe docente uma preferência pelos textos escritos. Isso acontece pelo fato de acreditarem que a aprendizagem oral advém de forma natural, espontânea, dentro do próprio âmbito familiar, não sendo, portanto, tarefa da escola ensiná-la. No entanto, as instituições educacionais devem preparar seus alunos para as situações sociais nas quais a oralidade é uma exigência, como “a busca de serviço, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões” (BRASIL, 1998, p. 25). A escola deve ensinar o seu alunado a planejar e realizar apresentações públicas através de seminários, debates, júri simulado, entrevistas, peças teatrais e jograis, criando para isso situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido, sejam significativas.

Em relação aos textos escritos, estes devem ser trabalhados na sua totalidade, ou seja, integralmente, para que o aluno possa ter acesso a textos de qualidade, com início, meio e fim, e não fragmentos desconexos, sem sentido, pois, muitas vezes, o aluno só tem contato com textos escritos na escola, e são esses textos que ele irá ler e futuramente servirão de modelo no momento da produção.

Na seleção dos textos para o estudo em sala de aula, o professor deve privilegiar a maior quantidade de gêneros possíveis e trabalhá-los utilizando diversas metodologias, pois “o tratamento didático [...] precisa orientar-se de maneira heterogênea” (BRASIL, 1998, p. 26).

Dentre essas variedades de gêneros, há os literários, como os cordéis, que se caracterizam de forma peculiar, devido ao seu caráter fictício e à sua intenção estética. Apesar de ser um gênero ficcional, “não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (BRASIL, 1998, p. 26), visto a literatura se inspirar na vida real e reinterpretar essa realidade.

O leitor, ao se deparar com essa ficção, encontra-se com esse sentimento de pertencimento, pois se vê retratado naquela obra, identifica-se com aquelas personagens e aquelas situações; além do mais, depara-se com uma linguagem única, recheada de figuras de linguagem, de sonoridade, rimas e múltiplos sentidos.

É dessa forma que a literatura deve ser trabalhada em sala de aula, como fonte de encantamento e reconhecimento, fonte de prazer e fruição estética, não como pretexto para a abordagem de conteúdos relacionados a gramática, a questões morais e outras.

Diante do exposto, salientamos que o trabalho em sala de aula deve ser realizado objetivando a construção do conhecimento por parte do alunado, para que esse possa refletir acerca de tudo que estará sendo apreendido, realizando, dessa forma, uma atividade metalinguística.

A ideia de uma língua única, cuja oralidade se aproximaria da escrita, da norma culta, jamais vigorará e isso decorre de dois fatores: primeiramente, ninguém fala como escreve e, em segundo lugar, a gramática que rege a escrita é, na maioria das vezes, anacrônica e artificial, não se adequando à realidade dos seus falantes. Com isso, não queremos afirmar que a língua culta não deva ser ensinada nas escolas, pelo contrário, o aluno deve expandir e adquirir novos conhecimentos, pois

Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (BRASIL, 1998, p. 30).

No entanto, a escola não pode corroborar o preconceito existente de que a língua culta é a correta, e assim privilegiar a escrita em detrimento da oralidade, a norma culta em detrimento da variedade linguística, já que essa é representativa da identidade e da cultura do seu falante. A escola deve ensinar o aluno a norma culta e orientá-lo a escolher como, onde e para quem falar, isto é, adequar o seu texto à situação comunicativa, sabendo, dessa forma, dominar a língua, pois “o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita [...] não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido” (BRASIL, 1998, p. 31).

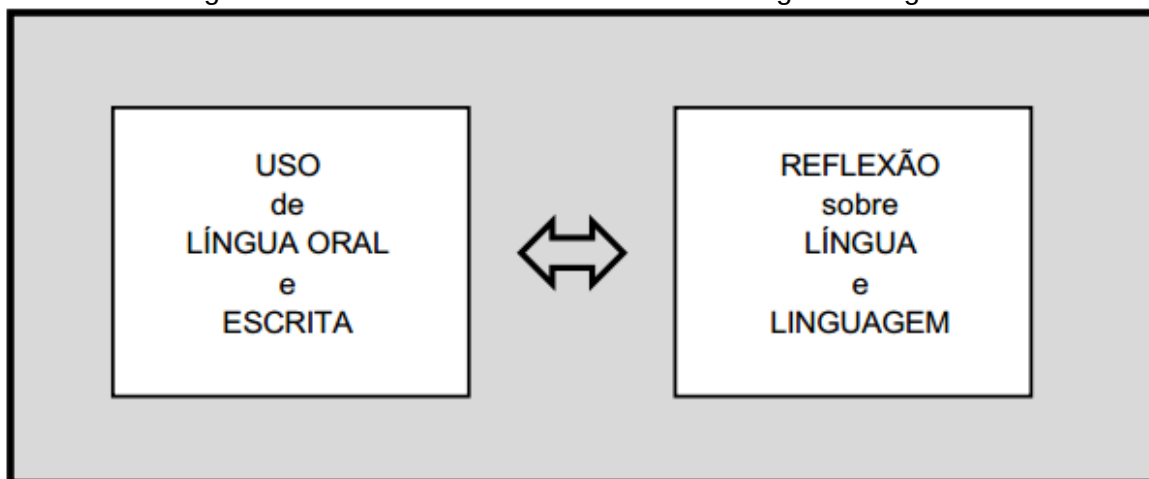
Apresentadas essas questões, os PCN (1998, p. 32) apontam o objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, que consiste em:

esperar que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da

linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Ou seja, instruir o discente, com o intento de ampliar o seu conhecimento linguístico, visto ele já possuir competências linguísticas advindas do seu seio familiar e da comunidade da qual ele faz parte. Nesse sentido, ele irá expandir essa aptidão para usá-la em diversas esferas públicas, de forma adequada, garantindo assim a sua participação social enquanto cidadão. Para isso, os conteúdos destinados ao ensino de Língua Portuguesa articulam-se em volta de dois eixos básicos, de acordo com os PCN (1998, p. 34), vejamos:

Figura 1: Eixos articuladores do ensino de Língua Portuguesa

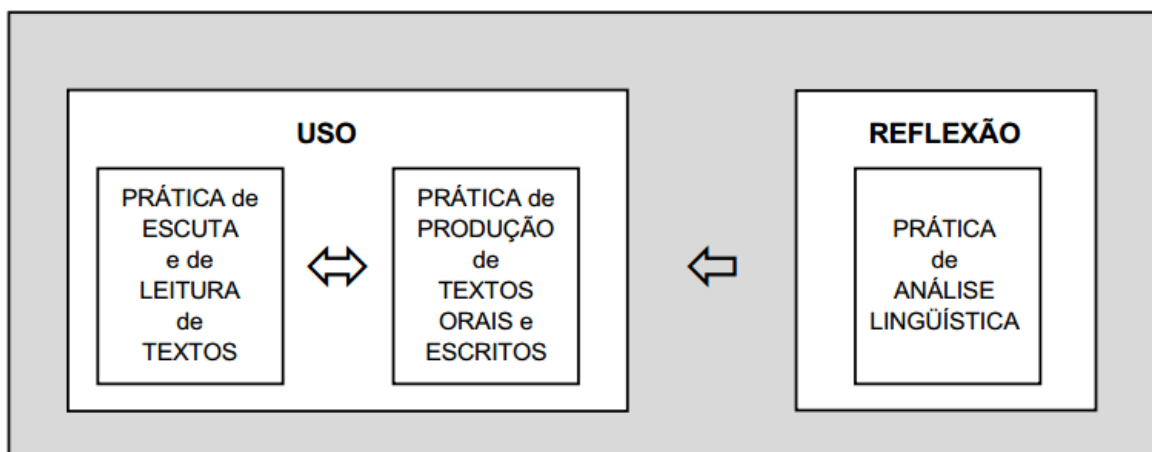


Fonte: BRASIL, 1998, p. 34.

Em outras palavras, o ensino de Língua Portuguesa baseia-se na produção e recepção de discursos orais e escritos e na reflexão destes. O professor planeja suas aulas “em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo” (BRASIL, 1998, p. 34). A partir dessa análise, ele terá um diagnóstico por meio do qual identificará as dificuldades e facilidades que o aluno enfrentou e assim traçará metas para atenuar essas deficiências.

Baseados nesses dois eixos, os PCN propõem conteúdos relacionados à Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambos pertencentes ao eixo “Uso” de língua oral e escrita; referentes ao eixo “Reflexão” temos os conteúdos relacionados a Prática de análise linguística, como se pode observar no gráfico abaixo (BRASIL, 1998, p. 35):

Figura 2: Eixo referente à prática de análise linguística



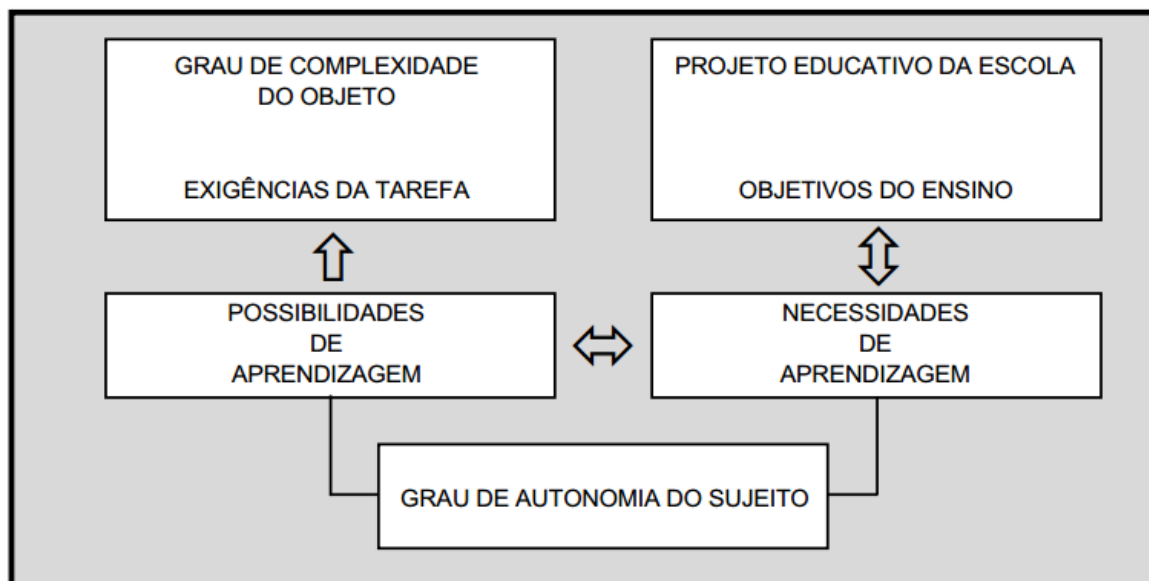
Fonte: BRASIL, 1998, p. 35

Os conteúdos pertencentes ao primeiro eixo “dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 35), como a historicidade da língua, o contexto de produção e suas implicações. No segundo eixo os conteúdos “referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 36), tais como variação linguística, léxico, semântica, estrutura dos enunciados, organização dos discursos e construção dos significados.

Esses conteúdos precisam ser sequenciados, apesar das práticas de linguagem serem um todo. Essa sequenciação seguirá dois critérios importantes, quais sejam: “as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 37). Portanto, será através da produção oral e escrita do aluno que o professor identificará “os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa dominar” (BRASIL, 1998, p. 37) e, a partir dessa análise, irá selecionar os conteúdos necessários.

As necessidades dos alunos, como esclarecem os PCN de Língua Portuguesa, são definidas a partir dos objetivos de ensino estabelecidos pela escola e pelo professor; já em relação às possibilidades de aprendizagem, estas são determinadas pelo grau de complexidade do conteúdo a ser apreendido e das exigências que a tarefa propõe. Ambas determinadas pelos conhecimentos prévios dos discentes. Vejamos em síntese como isso acontece (BRASIL, 1998, p. 39):

Figura 3: Sequência dos conteúdos a serem lecionados



Fonte: BRASIL, 1998, p. 39.

Finalizada a primeira parte dos PCN (1998), adentraremos no segundo momento. Na fase do ensino fundamental, nós nos deparamos não mais com crianças, mas sim, com adolescentes que iniciarem a sua vida escolar na faixa etária correta e não sofrerem com nenhum percalço no meio do caminho, os quais deverão ter entre 11 e 15 anos de idade.

Nessa fase, os adolescentes passam por diversas transformações corporais, emocionais, cognitivas, socioculturais, que dependem do grupo social no qual estão inseridos, entre outros fatores. Diante dessas mudanças, o ensino de Língua Portuguesa deve permitir um fazer reflexivo, momento em que o aluno reconheça as opiniões, as ideologias, conceitos e preconceitos veiculados nos diversos discursos orais e escritos. Para isso, a mediação do professor é fundamental, pois é ele quem deve mostrar ao aluno a importância do discurso, mesmo que esse seja contrário aos demais. Nesse sentido, a escola deve garantir que a sala de aula seja um espaço democrático, onde o aluno possa se expressar livremente e ter a sua opinião respeitada pelos demais colegas, reconhecendo a divergência e estimulando o debate.

No que diz respeito aos objetivos do ensino nos anos finais, os PCN garantem que é função da escola organizar atividades diversas que permitam aos alunos “desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto [...]” (BRASIL, 1998, p. 49) e a partir desses aspectos selecionar os gêneros textuais

adequados para o cumprimento dos objetivos propostos. Então, a partir desse trabalho com os gêneros, esperava-se que os alunos desenvolvessem diversas aptidões e competências nos processos de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, na produção de textos orais e escritos e na análise linguística.

Em relação aos conteúdos, são apresentados primeiro os conteúdos conceituais e procedimentais referentes às práticas anteriormente citadas (de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, na produção de textos orais e escritos e na análise linguística) e, por fim, os valores e atitudes que permeiam a prática de linguagem. Nos conteúdos referentes à escuta e produção de textos, os PCN também sugerem alguns gêneros textuais para serem trabalhados, quais sejam (BRASIL, 1998, p. 54 e 57):

Quadro 1: Os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	• cordel, causos e similares • texto dramático • canção	LITERÁRIOS	• conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	• comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate • palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	• propaganda	PUBLICIDADE	• propaganda

Fonte: BRASIL, 1998, p. 54.

Quadro 2: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	• canção • textos dramáticos	LITERÁRIOS	• crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	• notícia • entrevista • debate • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL, 1998, p. 57.

Deste modo, os conteúdos a serem lecionados podem se organizar em torno de alguns dos gêneros sugeridos, podendo ser alterados pelo professor e pela escola, de acordo com a necessidade da turma. No entanto, os PCN nos alertam para o fato desses gêneros serem de fundamental importância para a eficaz participação social.

No que concerne ao tratamento didático dado aos conteúdos, a obra em questão aponta para a relação intrínseca entre o que e o como ensinar, visto alguns objetivos só lograrem êxito caso os conteúdos sejam tratados de uma forma mais adequada:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO – REFLEXÃO – USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO - REFLEXÃO – AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (BRASIL, 1998, p. 65).

A reflexão se faz necessária, pois, muitas vezes, o tratamento que é dado ao conteúdo não produz frutos satisfatórios, sendo imprescindível então uma autoavaliação e refacção da prática didática para que os objetivos sejam alcançados exitosamente. Outro ponto fundamental é a relação que o professor estabelece com a linguagem, pois esta é referência de leitor e escritor para o seu alunado, sendo, frequentemente, a única referência.

Entretanto, a atuação do professor tem seu limite, já que não se pode formar um leitor e escritor em apenas um ano letivo, uma vez que esse processo de formação deve ocorrer durante todo o ensino fundamental, onde os professores trabalharão de forma concatenada, como engrenagens de uma mesma peça. Para isso, a escola deve saber o que esperar do aluno, em cada momento do ensino fundamental, e “quais aspectos do conteúdo devem ser privilegiados em cada etapa” (BRASIL, 1998, p. 66). Esses devem ser trabalhados de forma intensa, juntamente com os gêneros textuais, que, por sua vez, precisam ser diversificados.

Após as discussões realizadas, apresentaremos alguns princípios e direções para o trabalho didático com os conteúdos, conforme nos mostram os PCN (1998, p. 67- 83).

Em relação à escuta de textos orais, os PCN apontam para a necessidade do ensino das formas mais tradicionais do uso da linguagem oral, o que não significa o ensino do falar, mas “desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas [...] e, também, os gêneros da vida pública, no sentido mais amplo do termo” (BRASIL, 1998, p. 67; 68), como o debate, a peça teatral, a apresentação jornalística, a entrevista, entre outros. Isso se faz necessário pelo fato desses gêneros não fazerem parte do uso espontâneo da linguagem de nossos alunos, por isso, é papel da escola elaborar atividades de escuta dirigida, para que eles construam referências apropriadas do uso da linguagem oral em situações adequadas.

No que concerne à produção de textos orais, essa se difere do escrito pelo fato de “uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV” (BRASIL, 1998, p. 74) e apesar de algumas vezes poder ser planejado através de um texto escrito, em sua maioria acontece simultaneamente ao processo de produção, não podendo ser corrigido sem a percepção do interlocutor.

O docente, então, para lecionar acerca da produção do texto oral, deve simular situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos necessários à sua produção. Procedimentos esses “que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero” (BRASIL, 1998, p. 74).

Já em relação a produção de textos escritos, o professor deve planejar atividades que levem os alunos a coordenar os aspectos “do que dizer”, “a quem dizer” e “como dizer”, englobando tanto o processo de produção quanto o de refacção. Para isso, os PCN sugerem atividades de **transcrição**, pois estas exigem atenção do aluno; atividades que envolvam **reproduções, paráfrases e resumos**, porque tratam de aspectos coesivos da língua e do plano da expressão; **decalques**, que servem de modelos a serem preenchidos e atividades de **produção**, porquanto envolve autoria e criação. Vejamos como essas atividades correspondem aos aspectos da produção textual (BRASIL, 1998, p. 76):

Quadro 3: Atividades sugeridas e os aspectos da produção textual da qual fazem parte

CATEGORIAS DIDÁTICAS DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	PLANO DO CONTEÚDO (o que dizer)	PLANO DA FORMA/EXPRESSÃO (como dizer)
Transcrição		
Reprodução		
Decalque		
Autoria		

Fonte: BRASIL, 1998, p. 76.

Essas sugestões permitem que os alunos construam seus padrões de escrita através da escrita do outro, desenvolvendo, assim, por meio das referências adquiridas, o seu estilo próprio. Essas sugestões não seguem, portanto, uma ordem a ser cumprida, pois o professor deve planejar de acordo com a necessidade do seu aluno, escolhendo, dessa forma, as categorias adequadas à realidade da sua sala.

No que concerne ao processo de refacção na produção textual, os PCN afirmam que, na maioria das vezes, essa tarefa fica resumida ao professor; no entanto, nos esclarecem que a refacção faz parte de todo processo de escrita, visto que, durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, reformulam-se passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas refacções (BRASIL, 1998, p. 77).

Para que isso aconteça de forma exitosa, o professor deve ensinar ao seu aluno técnicas de refacção. Para tanto, deve dividir as aulas de produção textual em dois momentos: o momento de produzir e o momento de refazer, já que essa técnica:

- Permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- Possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto (BRASIL, 1998, p. 77).

Nesse sentido, a refacção não é vista como uma técnica de higienização, que serve apenas para consertar erros ortográficos e gramaticais, mas sim como reestruturação do texto, em que, entre a primeira versão até a versão final, inúmeras atividades são realizadas.

Porém, não podemos abandonar a análise linguística, pois atividades epilinguísticas e metalinguísticas são necessárias à produção textual. “Entretanto, prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p. 78), já que há conteúdos pertinentes à semântica e pragmática e os textos enquadram-se nas características do gênero ao qual pertencem.

Dessa forma, na análise linguística, a refacção dos textos produzidos pelos alunos é fundamental e o professor pode, a partir desse texto, trabalhar tanto os aspectos gramaticais quanto os referentes ao gênero textual com o qual condiz.

Outro aspecto do ensino da Língua Portuguesa que os PCN mencionam e é significativo, referente ao nosso trabalho, é em relação às variações linguísticas, que devem ser tratadas em sala de aula sem nenhum preconceito, pois “todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” (BRASIL, 1998, p. 82), sendo necessário o seu estudo para a formação da consciência linguística.

Portanto, os PCN visam nortear o trabalho do professor em sala de aula, dando orientações acerca de diversos aspectos do ensino de Língua Portuguesa,

objetivando também a padronização do currículo escolar no Brasil, respeitando, no entanto, a diversidade cultural presente em nosso País.

2.2 GÊNERO DE TEXTO

Os gêneros de textos são aqui vistos de acordo com a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart, conforme nos apresenta Machado (2005).

Machado (2005, p. 237), inicialmente defende dois pontos de vista importantes: o primeiro é que não há um conceito de gênero que possa ser atribuído unicamente a Bronckart, visto haver um compartilhamento de teses referentes a textos, gêneros de textos, tipos de discursos e tipos de sequência, por Bronckart, Schneuwly e Dolz, todos participantes do grupo de pesquisa da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Eles foram construindo suas pesquisas e conceitos no período em que criaram e desenvolveram as disciplinas de psicologia da linguagem e didática de línguas. A outra questão é que o interacionismo sociodiscursivo (ISD) não considera os gêneros de texto “como sua unidade de análise privilegiada, nem considera que sua análise seja seu objetivo maior. De fato, as unidades de estudo privilegiadas são as ações verbais e não verbais” (MACHADO, 2005, p. 238).

Vale ressaltar também que o ISD foi divulgado em maior escala no Brasil a partir dos últimos dez anos, devido à relação existente entre pesquisadores de Genebra e pesquisadores brasileiros da PUC/SP. No entanto, esses pesquisadores possuem diversas diferenças em relação à perspectiva em questão, apresentando apenas um ponto em comum, a intervenção na educação, de forma imediata ou em longo prazo. Essas pesquisas podem ser agrupadas em cinco tipos: **a)** com foco nas ferramentas de ensino; **b)** foco no aluno; **c)** foco no professor em formação ou no formador de professor; **d)** foco na interação entre professor, ferramenta e aluno; e, por fim, **e)** foco na interação professor em formação, ferramenta e formador de professor.

Diante de tantas pesquisas e interpretações sobre o ISD, Machado (2005, p. 239) apresenta-nos em, quatro etapas, algumas “críticas ou preenchimento de lacunas da teoria”. Na primeira etapa, a autora apresenta-nos algumas dificuldades relacionadas à interpretação global da teoria do ISD; em um segundo momento, a caracterização do conceito de gênero de textos; em seguida, as teses mais globais e, finalmente, a conclusão.

No primeiro momento, Machado (2005) aponta uma dificuldade pertinente à interpretação da teoria do ISD, que ocorre devido a diversos fatores, entre eles o fato do ISD estar relacionado à psicologia da linguagem, exigindo assim, do indivíduo que quer estudá-lo, um vasto conhecimento; outro aspecto é o fato de haver uma relação dialética com a didática de línguas, “o que faz com que os textos dos autores aqui abordados, por circularem entre essas duas áreas, nem sempre apresentem homogeneidade de conceitos e/ou de termos” (MACHADO, 2005, p. 240); o ISD está em construção, o que exige leitura constante para manter-se atualizado e, finalmente, o fato dos escritores utilizarem termos com valor diferente ao que lhe é usualmente atribuído, podendo gerar dessa forma, uma interpretação equivocada.

No segundo momento, Machado (2005, p. 241) conceitua provisoriamente o termo *texto*, como sendo “toda unidade de *produção* verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário”. Esse conceito é importante, pelo fato dos textos terem se tornado a unidade de análise dos trabalhos voltados ao ISD.

Atualmente, as pesquisas encontram-se divididas em dois grupos, um tendo como líder Schneuwly e o outro, Bronckart. O primeiro possui foco na análise das ações do professor e o outro “na morfogênese das ações em diferentes situações de trabalho” (MACHADO, 2005, p. 241). No entanto, como Machado (2015) pode observar nas últimas pesquisas, o termo *texto* foi substituído pelo termo *ação*.

Voltemos agora ao início. A primeira obra que trata do ISD data do ano de 1985, onde Bronckart resume as ideias de seu grupo de pesquisa, traçando como objetivo “definir operações cognitivas e de linguagem envolvidas na atividade verbal” (Schneuwly, 1985, p. 137), onde condições de produção diversas deve corresponder a diferentes tipos ou gêneros de textos, apresentando também diferentes tipos de discursos, como aponta Machado (2005, p. 241, 242).

Nesse período, portanto, o conceito de gênero de texto, caracterizado como “*aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade* ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 242) era superficial, embora ainda seja de utilidade nos dias atuais. No entanto, se o conceito de gênero de texto ainda não estava bem formulado, o mesmo não acontecia com os conceitos de tipos de discursos ou tipos discursivos.

Os tipos de discursos são segmentos de texto ou um texto inteiro, que possuem características próprias nos níveis semântico-pragmático, morfossintático, psicológico, da planificação e do texto (MACHADO, 2005, p. 242, 243). Atualmente, são quatro os tipos de discursos: o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração.

No que concerne à relação entre tipos de discurso e gêneros de textos, Machado (2005) chama a atenção, em outras palavras, para o fato dos tipos de discursos estarem presentes em todo texto e todo texto enquadrar-se dentro de um gênero, sendo, portanto, uma das características dos gêneros. No entanto, essa premissa permite combinações infinitas, vejamos:

Dado que as combinações possíveis desses tipos são teoricamente infinitas, a diferenciação de cada *gênero* em relação a todos os outros apenas por esse critério seria praticamente impossível. O máximo que temos é UM critério – não exclusivo – para uma classificação de grandes famílias de *gêneros de textos*, levando em conta o *tipo de discurso principal* que os caracteriza. Nesse sentido poderíamos falar em *gêneros narrativos, expositivos, interativos, ou de relato*, mas conscientes de que se trata de uma classificação totalmente parcial (MACHADO, 2005, p. 245).

Acerca dessa parcialidade, Machado (2005) dá como exemplo o gênero romance, onde dentro de uma única obra podemos encontrar diferentes tipos de discurso, não podendo, portanto, dizer que naquele gênero há um tipo de discurso que o caracteriza, mas sim que há predominância.

Em relação às sequências, essas são conceituadas como uma forma de planificar o conteúdo, e são elas: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva e dialogal, sendo definidas em diferentes textos de diversos autores de ISD, nos mais diversos níveis, como o semântico-pragmático, morfossintático, psicológico, teórico, no nível de sua relação com os tipos de discurso e com os textos.

Da mesma forma que acontece com os tipos de discurso, várias sequências podem estar presentes em um único texto, havendo, deste modo, a predominância de uma sobre as outras; no entanto, pode haver um texto sem sequência típica, como nos explica Machado (2005, p. 248):

Como consequência lógica da posição do ISD sobre as sequências, pode-se afirmar que não há possibilidade de definir ou classificar todos os *gêneros* existentes pelo critério de *sequência*, dada a constatação de que existem *textos* vários em que elas não ocorrem, o que nos leva à hipótese de que também há *gêneros de texto* que não as

apresentam. Muito menos podemos afirmar que um *gênero* se diferencia de todos os demais por apresentar um tipo de sequência e não outro. No máximo, podemos apenas identificar grandes famílias de *gêneros* – narrativos, argumentativos, descritivos etc. – que apresentam uma *sequência* dominante, mas conscientes de que não cobrimos todos os *gêneros* existentes” (MACHADO, 2005, p. 248).

Portanto, com base no que foi exposto até agora, compreendemos um pouco o que os gêneros de texto **não são**, pois, em suma, eles “nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades linguísticas” (MACHADO, 2005, p. 248), mas, apesar disso, a identificação dos tipos de discurso e das sequências não é algo desnecessário, podendo ser tomado como objeto de pesquisa em outras vertentes.

Vejamos agora o que os gêneros de texto são. De início, é necessário diferenciarmos *atividade* de *ação*.

O termo “atividade” é utilizado para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado[...]. Cada atividade é constituída de *ações*, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social (MACHADO, 2005, p. 249).

Dessa forma, é na atividade social que algumas formas comunicativas são produzidas e constituem-se em gêneros de textos, dependendo de nossa ação para se realizarem e sendo diferenciadas a partir das esferas das quais fazem parte.

No que diz respeito à seleção do gênero para uma determinada situação comunicativa, essa escolha acontece devido a possuímos conhecimentos internalizados sobre os gêneros, os quais correlacionamos a uma determinada situação social, e assim, escolhemos o gênero mais adequado, adaptando-o à nossa necessidade.

Esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os diferentes níveis de texto: na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização. Ao final do processo, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular. Assim, toda produção pode contribuir para a modificação do gênero (MACHADO, 2005, p. 251).

Em relação às análises, o ISD propõe a apreciação de textos devido às diversas “dificuldades de identificar-descrever-classificar os gêneros” (MACHADO, 2005, p. 251), motivados por diversos fatores, como: o número ilimitado de gêneros, as mudanças permanentes, dificuldade dos falantes em classificá-los e nomeá-los, entre outros.

Atentemos agora para o modelo proposto pelo ISD, que, apesar de ser apresentado de forma linear, não o é, devido à interação contínua das suas operações. Vejamos a tabela (MACHADO, 2005, p. 254):

Tabela 1: Método ISD

OPERAÇÕES	NÍVEIS DA ANÁLISE
1) Mobilização de representações sobre: - o contexto físico da ação; - o contexto sociossubjetivo; - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados; 2) Adoção do gênero	1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: - o contexto físico da ação; - o contexto sociossubjetivo; - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados; 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão
3) Gerenciamento da infraestrutura textual 3.1) escolha do(s) tipos de discurso 3.2) seleção e organização global e local dos conteúdos	3) Análise da infraestrutura textual 3.1) identificação dos tipos de discurso e de sua articulação 3.2) identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências
4) Textualização 4.1) estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações 4.2) estabelecimento de um posicionamento enunciativo: - gerenciamento das vozes; - expressão de modalizações; 5) Construção de enunciados 6) Seleção de itens lexicais	4) Identificação dos mecanismos de textualização 4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal 4.2) de mecanismos enunciativos: - de inserção de vozes; - de modalizações;

Fonte: MACHADO, 2005, p. 254.

Portanto, o método de ISD exposto na tabela, “aliado a outros estudos de discurso com eles compatíveis” (MACHADO, 2005, p. 258), levam-nos a crer que textos pertencentes a um determinado gênero possuem características análogas. A análise, então, pode detectar essas características e, assim, construir os modelos didáticos de gêneros “que podem guiar tanto a elaboração e a avaliação de material didático quanto a avaliação das capacidades de produção textual dos alunos” (MACHADO, 2005, p. 258). Esses modelos didáticos de gêneros são possibilidades, não sendo, portanto, “o modelo único e definitivo, devendo eles ser sempre orientados pelos objetivos educacionais que perseguimos.” (MACHADO, 2005, p. 258)

O ISD, dessa forma, considera que os gêneros não são, na realidade, o objeto real de ensino e aprendizagem, mas sim as operações nas quais essas ações se realizam, constituindo assim, as capacidades de linguagem.

2.3 LETRAMENTO: ASPECTOS GERAIS

2.3.1 Letramentos Escolar e Familiar

Segundo Soares (2003), palavras caem em desuso ou adquirem um novo significado e novas vão sendo criadas para suprirem as necessidades dos falantes, já que a nossa língua é viva e está em constante transformação. Foi justamente esse fato que ocasionou o surgimento do termo “letramento”, uma vez que as palavras “analfabeto” e “alfabetizado” fazem referência ao indivíduo que não sabe ler nem escrever e aquele que sabe apenas decodificar, respectivamente. No entanto, o termo utilizado para nomear práticas do ler e do escrever e, com efeito, fazer uso delas para atender às exigências de leitura e de escrita propostas pelas diversas situações de interação social ou, até mesmo, práticas desenvolvidas por aquele que não lê nem escreve, mas consegue envolver-se em atividades sociais de leitura e escrita, recebe o nome de letramento. No que se refere ao surgimento do termo “Letramento”, a autora revela que:

Curiosamente, o mesmo fenômeno ocorreu na língua inglesa, [...] Certamente o surgimento neste momento do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las (SOARES, 2003 p. 21).

Sendo assim, o termo “Letramento” adveio da palavra inglesa *literacy*, que em tradução literal significa o “resultado da ação”. De acordo com a autora, esse termo adentrou no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80, ganhando maior notoriedade no ano de 1995, quando figurou em publicação organizada por Kleiman (1995), intitulada “*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”.

Ressaltamos que o letramento não substituiu o processo de alfabetização, mas veio aliar-se a ele, pois, como já foi referido, um indivíduo analfabeto pode ser letrado em determinadas situações comunicativas, já que o letramento se relaciona ao fato de estar envolvido em práticas de leitura e escrita nas mais variadas situações do cotidiano.

Porém, é essencial que a alfabetização ande de mãos dadas com o letramento, pois nem o ensino mecânico da leitura e da escrita é suficiente, assim como o acesso espontâneo a textos diversos também não o é. Como afirma Santos e Mendonça (2007, p. 34), “a alfabetização e o letramento, embora fenômenos diferenciados, são interdependentes e intercomplementares”.

Esclarecido isso, podemos deter-nos ao letramento e às suas várias agências, que podem ser oficiais e não-oficiais, globais e locais, com enfoque autônomo ou ideológico.

Street (1984) foi o estudioso responsável pela divisão do Letramento nos enfoques autônomo e ideológico. Rojo (2009, p. 99) caracteriza o enfoque autônomo da seguinte forma:

‘Em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca’. Ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis).

Nessa perspectiva, o letramento é visto de forma isolada, fora do seu contexto social, isto é, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita acontecem com a intenção única de ensinar o indivíduo a decodificar, sem priorizar os diversos aspectos pragmáticos e socioculturais que envolvem a interação humana.

Em relação ao enfoque ideológico, este é sensível ao caráter sociocultural das práticas de letramento. A esse respeito Rojo (2009, p.99) reconhece que:

o enfoque ideológico 'vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos'.

Desse modo, o enfoque ideológico está ligado à prática social, pois a forma como as pessoas usam a leitura e a escrita está atrelada ao contexto em que se encontram socialmente. Na prática, isso se torna perceptível na escola, onde os alunos que são incentivados, em seu lar, a lerem e a escreverem, têm um melhor desempenho escolar, enquanto os que não têm esse incentivo demonstram, em sua maioria, uma maior dificuldade quanto à aprendizagem do saber sistematizado. De acordo com Soares (2003, p.81), devemos nos referir a Letramentos e não a Letramento, devido à multiplicidade de suas prática e eventos, os quais podem estar ligados a ambientes institucionais e não institucionais. Nesses termos, os letramentos institucionais ocorrem em agências como a escola, Igreja, locais de trabalho, comércio, dentre outros. Os letramentos em ambientes institucionais são reconhecidos socialmente como oficiais e preveem a existência de agentes, como professores, autores de livros didáticos, pesquisadores, etc. Os letramentos que não ocorrem em ambientes não institucionais são nomeados de letramentos locais ou marginais. São próprios da vida cotidiana das culturas locais, sendo, muitas vezes, práticas de resistência, classificadas dessa forma como não-oficiais (letramento local). Todavia, nos ativemos ao Letramento oficial/institucional que mais nos interessa, a saber, o educacional.

Até antes do século XV, bem poucas pessoas tinham acesso à leitura e à escrita, restringindo-se o seu contingente apenas a estudiosos, clérigos e funcionários da administração. Porém, com o advento da imprensa e com um processo de escolarização em massa que ocorreu por volta do século XVIII, impulsionado pela industrialização, o número de leitores aumentou.

A sociedade ocidental estava deixando de ser agrária e rural e tornando-se urbana e industrializada. Então, para adequar-se a essa nova ordem econômica e social havia a necessidade de uma instrução universal, nasce então, conjuntamente as indústrias, as instituições escolares públicas, como afirma Manacorda (1989).

Mas, apesar de ambas nascerem juntas, não podemos afirmar que foi somente a escolarização que reduziu, no século XVIII, o analfabetismo. Segundo Santos (2007, p. 25)

Estudos têm mostrado quanto autônoma tem sido a história da alfabetização em relação à história da escola. Ou seja, não foi preciso que primeiro fosse implantada uma escolarização em massa para que as pessoas comuns fossem alfabetizadas.

Cook-Gumperz (1991), corroborando com essa ideia, afirma que, em um período anterior ao da industrialização, a alfabetização já acontecia informalmente, em diversos locais, como a própria casa ou o local de trabalho, sendo de forma elementar e apenas para fins recreativos e sociais.

Então, se não foi a alfabetização o motivo da criação das instituições educacionais, qual seria o real motivo? Segundo Cook-Gumperz (*apud* SANTOS, 2017, p. 27)

a demanda por uma escola formal partiu de pelo menos duas forças: 1) da pressão das pessoas comuns que defendiam a alfabetização e a conquista da escolarização como parte de seu desenvolvimento pessoal e social; 2) da crescente necessidade de uma força de trabalho com um senso de disciplina e de competências escolares.

No entanto, o segundo motivo foi o mais preponderante na decisão de criar instituições públicas de ensino, pois, dessa forma, os políticos e religiosos poderiam retirar a alfabetização das mãos das pessoas comuns e, assim, a utilizariam como meio de domínio e subjugação das formas de expressão e pensamento.

Desse modo, os indivíduos que detinham conhecimentos advindos das instituições públicas eram chamados de educados, enquanto os que não tinham esse conhecimento ou o adquiriram em instituições não-oficiais eram chamados de não-educados e possuíam um conhecimento de segunda categoria.

Como consequência dessa escolarização, segundo Santos (2007, p. 29), houve “a instituição de um processo de alfabetização, distanciado dos usos e do material de leitura e de escrita presentes no cotidiano das pessoas”, gerando o afastamento da sua cultura local. Ainda conforme a autora (2007, p. 29), “o letramento como prática social de leitura e escrita do cotidiano passa a ser substituído por um

letramento eminentemente escolar”, distanciando-se, portanto, das práticas sociais e da realidade do aluno.

Apesar dos problemas causados pela institucionalização da alfabetização, não podemos negar a grande contribuição das escolas para a educação, pois, na visão de muitos indivíduos a escola é a única fonte de acesso ao saber sistematizado.

Em contrapartida ao Letramento Escolar, temos o Letramento Familiar que, segundo Santos (2015, p. 66), passou a ser analisado depois que alguns pesquisadores perceberam a conexão existente entre a família e os textos. Eles observaram também que o grau dessa conexão pode interferir na vida acadêmica das crianças e adolescentes. Assim sendo, o conceito de Letramento familiar abarca “a forma a qual familiares, cuidadores e crianças utilizam dos letramentos em casa e no seu dia a dia” (SANTOS, 2015, p. 66).

Brito (2016), por sua vez, afirma que o termo “letramento familiar” foi empregado por estudiosos a partir de várias finalidades. Uma delas foi para descrever o estudo de letramento familiar, outra para descrever um conjunto de intervenções relacionadas ao desenvolvimento da alfabetização de crianças e a última para se referir a um conjunto de programas de letramento familiar. Acerca disso, a autora ressalta que, apesar de serem mencionadas várias finalidades, todas elas convergem a uma única preocupação, que é “integrar, de maneira efetiva, os membros da família na rotina escolar, com o propósito de garantir o desempenho escolar dos educandos” (BRITO, 2016, p.46).

Santos (2015, p. 67) apresenta-nos três focos de estudo em letramento familiar: **a)** descrição das práticas de letramento de grupos familiares; **b)** descrição das intervenções pedagógicas situadas na fase de aquisição de linguagem das crianças; **c)** descrição dos programas direcionados à ampliação dos “mundos de letramento” de membros da mesma família.

No primeiro foco de estudo, o pesquisador adentra, através de visitas regulares à família, o ambiente a ser analisado, com o objetivo de observar as ações de leitura e escrita ali desenvolvidas. No segundo foco, “há uma preocupação em estabelecer uma relação entre as famílias e o ensino, desde suas etapas iniciais” (SANTOS, 2015, p. 67), pois acredita-se que o convívio com práticas de leitura e escrita na infância favorecem a aprendizagem. Por fim, temos a “descrição dos programas direcionados à ampliação dos “mundos de letramento” de membros da

mesma família”, que consiste no planejamento de ações que incentivem crianças e adultos da mesma ascendência a interagirem visando o ensino e a aprendizagem.

Desse modo, o nosso trabalho enquadra-se na terceira corrente, visto corresponder ao objetivo da nossa pesquisa, trazendo o letramento familiar à esfera escolar, através das aulas de Língua Portuguesa.

2.3.2 Letramento Literário

A leitura é uma competência de fundamental importância, pois o texto escrito, segundo Souza e Cosson (2011), permeia a nossa vida em todas as fases, desde a infância até a vida adulta.

Para dar conta das várias práticas de leitura e escrita, criou-se o termo letramento, que abarca todas essas vivências. É bem mais que saber ler e escrever, são “as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados”. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102)

Pelo fato de o letramento ser múltiplo, devido às práticas sociais da escrita serem diversificadas, é que falamos em letramentos, no plural. Assim, temos o letramento digital, letramento visual, letramento midiático, letramento financeiro, letramento literário, dentre outros. O letramento literário, segundo os autores, “é um tipo de letramento singular” (p. 102), haja vista que:

A literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (SOUZA; COSSON, p. 102).

A literatura tem a capacidade de transformar o mundo real em palavras, palavras que, quando lidas, nos levam ao encantamento, ao encontro da nossa humanidade. Nesse sentido, o letramento literário não se resume apenas à leitura de textos literários, mas ao dar sentido ao mundo por meio do uso da palavra.

Mas, como a literatura chegou às escolas? Cosson (2007, p. 20) Regina Zilberman, em seu livro intitulado, “*Sim, a literatura educa*” (2008), lembra-nos que, desde a antiguidade, as tragédias gregas já tinham um cunho pedagógico, pois objetivavam “educar moral e socialmente o povo”. Os contos de fada também seguiram essa premissa, sempre com um ensinamento velado em suas páginas.

Manteve-se essa tradição nas instituições escolares, onde a literatura é vista como objeto de ensino do ler e do escrever (Ensino Fundamental), assim também como fonte de cultura (Ensino Médio).

Conforme nos apresenta Cosson (2007, p. 21), o que se entende por literatura varia de acordo com os níveis de ensino. No ensino fundamental, a literatura resume-se a todo texto de ficção ou poesia, compatíveis com o interesse do professor e da escola, de preferência “curtos, contemporâneos e “divertidos””. As atividades desenvolvidas se resumem em interpretações de textos, sínteses, fichas de leitura e debates.

No Ensino médio, a literatura consiste no ensino das escolas literárias brasileiras com ênfase na historiografia, autores canônicos e sua biografia, gêneros e formas fixas. Os textos literários apresentam-se fragmentados, com o único objetivo de comprovar as características do período literário em estudo. Caso o professor queira ensinar leitura literária, abandonou-se os cânones por serem considerados densos, de vocabulário difícil e temática antiga, portanto, não interessaria aos atuais alunos. Dessa forma, adotam-se outros conteúdos, como:

Canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários (COSSON, 2007, p. 22).

O tratamento que é dado à literatura nas duas situações descritas comprova a falência do seu ensino, pois a literatura “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON 2007, p. 23), ela não está sendo trabalhada em sala de aula na sua integridade, de forma humanizadora, mas sem deixar de ser uma leitura sistemática, já que não pode deixar de cumprir o seu papel na escola.

Dessa forma, o trabalho a ser realizado na escola em relação à leitura não pode ser superficial; por isso, a necessidade do letramento literário nesse processo educacional, como afirma Cosson (2007, p. 30):

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

Portanto, na sala de aula, para se trabalhar o letramento literário, deve-se, em primeiro lugar, selecionar o livro que será lido e discutido pela turma, priorizando sempre a obra integral e em seu suporte original, respeitando-o para que a escolarização do texto literário não aconteça de forma inadequada.

Durante essa escolha, o professor não pode priorizar apenas os cânones, assim como também os livros contemporâneos, mas sim aplicar o princípio da diversidade, oferecendo aos alunos o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, conforme sugere Cosson (2007).

Conforme nos apresentam Souza e Cosson (2007, p. 103) “a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.” Feito isso, o professor pode trabalhar o texto literário através de sequências didáticas, oficinas ou através do PDG, que é o nosso caso.

Souza e Cosson (2007), baseados em diversos autores, enfatizam a importância das oficinas de leitura, que são momentos específicos em que o docente planeja estratégias de leitura. De acordo com Presley (2002), são sete as estratégias para o ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Vejamos cada uma dessas estratégias: **a)** o conhecimento prévio são os conhecimentos que os alunos já têm e que são ativados no momento da leitura; **b)** a conexão acontece quando o leitor ativa seus conhecimentos prévios e relaciona-os com o que está lendo; **c)** a inferência é o ler nas entrelinhas, interpretar algo que não está explícito no texto; **d)** a visualização é praticamente espontânea e consiste em imaginar o que se está lendo; seria um tipo de ilustração mental das cenas; **e)** perguntas ao texto são perguntas que o leitor faz ao próprio texto e que auxilia na sua compreensão, ajudando o leitor a aprender com o texto e a perceber as pistas que ele traz; **f)** a sumarização é buscar a essência do

texto, o principal, facilitando assim a compreensão; **g)** a síntese é muito mais que resumir as ideias principais do texto, é expor as suas impressões, adicionando novas informações relacionadas ao seu conhecimento prévio.

Os usos dessas estratégias tornariam os nossos alunos exímios leitores, que não só leem e compreendem o que leem, mas utilizam a literatura em seu contexto social. Sendo assim, pode-se afirmar que a função principal do letramento literário escolar, conforme Souza e Cosson (2011, p. 106) é:

nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Diante do exposto, vejamos como se dá o processo de leitura, de acordo com Cosson (2007), pois, para ele, o atual conceito de leitura abrange bem mais que a questão da decodificação de letras impressas em papel, passando a ser a decifração e tradução de signos, sejam esses das mais diversas naturezas, como atenta Manguel, em *Uma história da leitura* (1996), no qual cita as diversas leituras, como a dos astrólogos que leem as estrelas, os agricultores que leem o céu a espera de chuva e o músico que lê a partitura.

De forma didática, Cosson (2007) divide as teorias sobre a leitura em três grupos: o primeiro grupo consiste na leitura como “extração do sentido que está no texto” (p. 39). Essa extração se dá no nível das letras, isto é, na superfície do texto, e no nível do significado, ou seja, do conteúdo. Quando o indivíduo consegue fazer essa extração, então realiza-se a leitura. A alfabetização aqui é entendida como um processo de decodificação, totalmente centrada no código linguístico.

Se no primeiro grupo a leitura está centrada no texto, no segundo grupo o leitor é o centro da leitura. É ele quem atribui sentido, quem “elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo” (p. 39), ou seja, o sentido do texto depende mais do leitor do que dele mesmo.

O terceiro grupo é considerado conciliatório, pois une os dois primeiros grupos em um só, onde o leitor e o texto são igualmente importantes e a leitura é resultado dessa interação. De acordo com essa visão, há um diálogo entre o leitor e o autor, cujo texto é o mediador.

Cosson compreende esses três grupos como um processo linear, no qual o primeiro grupo seria a etapa da antecipação, o segundo seria a decifração e a terceira etapa consistiria na interpretação.

A primeira etapa, antecipação, seriam as várias operações que o leitor executa antes de aprofundar-se no texto. São importantes nesse processo os objetivos da leitura e a materialidade do texto, como a capa, o número de páginas, o título, entre outros; a decifração consistiria na familiaridade que o leitor tem com as palavras, conseguindo desse modo decifrá-las com fluidez e agilidade. A última etapa resume-se nas inferências que o leitor realiza no ato da leitura, baseadas em seu conhecimento de mundo, ou seja, “dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (p. 41). Quando falamos em contexto nos referimos tanto ao contexto pertencente ao leitor quanto ao dado pelo texto, pois quando ambos convergem, a leitura torna-se significativa e o leitor passa a se ver naquela obra.

Em relação às estratégias metodológicas utilizadas para o ensino da literatura, Cosson (2016) afirma que grande parte dos professores, após a leitura de textos literários realizados pelos alunos, desenvolvem em sala de aula atividades de averiguação da leitura, ou seja, atividades que comprovem que os alunos realmente leram o texto estipulado. Após essa averiguação, o segundo passo dado seria expandir a leitura através de “abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade” (p. 46).

Para Cosson, o caminho está correto, no entanto, necessita ser organizado e sistematizado para que a leitura seja significativa para o aluno e a comunidade na qual ele está inserido, tendo sempre como alvo o letramento literário. Pensando nisso, o autor propõe duas sequências exemplares para o ensino da literatura, uma básica e outra expandida. É exemplar porque deve ser vista como um exemplo a ser feito e não como um modelo rígido a ser seguido.

As sequências resumem três perspectivas metodológicas; são elas: **a)** a oficina, na qual o aluno aprende fazendo, isto é, para cada atividade de leitura há uma atividade de escrita a ser realizada; **b)** a técnica do andaime, onde o aluno constrói o seu conhecimento. Nesse caso, “[...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos” (COSSON, 2016, p. 48); **c)** o *portfólio*, que consiste no registro do desenvolvimento das atividades realizadas pelos discentes.

A sequência básica do letramento literário na escola, de acordo com Cosson (2016) é constituída pelas seguintes etapas: **a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação**. A primeira consiste em preparar o aluno para adentrar na leitura a ser feita. Essa preparação deve estar intimamente ligada ao texto; a introdução é uma breve apresentação da obra e do autor, onde o professor deve justificar a importância do texto escolhido, com o objetivo de “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2016, p. 61); a etapa denominada de leitura seria o acompanhamento da leitura realizada pelos alunos, visando auxiliá-los nas dificuldades encontradas durante esse processo. Essa intervenção deve acontecer durante intervalos em que o professor irá suscitar discussões pertinentes à obra lida, como também desenvolver algumas atividades relacionadas; por fim temos a interpretação, que acontece em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior resume-se na decodificação do texto escrito e no seu entendimento geral; já o momento externo seria a consolidação da interpretação através da sua materialização, isto é, o registro da interpretação, que pode acontecer de modo vário, a depender “da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor” (COSSON, 2016, p. 69), permitindo assim que o aluno reflita e externalize o que compreendeu acerca da obra lida.

Segundo Cosson (2016, p. 76), “a sequência básica trazia algo novo ou algo que não se fazia muito presente em suas aulas, isto é, *a aprendizagem da literatura*; porém, por outro lado, parecia faltar *a aprendizagem sobre a literatura*”. Dessa necessidade, então, o autor cria a sequência expandida, que traz a aprendizagem da literatura de forma mais sistemática, visando:

Tornar explícita a presença das outras duas aprendizagens da literatura dentro dos passos iniciados na sequência básica. Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. [...] A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2016, p. 76).

Enquanto a sequência básica limita-se a 4 (quatro) etapas, a expandida divide-se em 7 (sete), pois a sequência básica está contida na sequência expandida. Vejamos como isso acontece: a sequência básica é composta das etapas de

motivação, introdução, leitura e interpretação; a sequência expandida também o é, no entanto, esta possui duas etapas de interpretação, possui as contextualizações, que podem ser várias, como: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática, entre outras; e, finalmente, a última etapa que seria a expansão.

A primeira interpretação consiste em uma assimilação dos aspectos gerais da obra. De acordo com Cosson (2016, p. 84),

ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel.

Nesse processo, a interpretação realizada pelo aluno deve sofrer o mínimo possível da interferência do professor, devendo ser individual e evitando-se os debates e atividades em grupos, pois deve-se priorizar o encontro entre leitor e texto.

A contextualização, por sua vez, tradicionalmente é apresentada nas aulas de literatura apenas como o momento histórico ao qual determinada obra ou escola literária pertence. No entanto, Cosson (2016, p. 86) compreende a contextualização como o “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo”, e esses são muitos, podendo até serem ilimitados.

Em seguida, temos a segunda interpretação, que tem como objetivo a leitura aprofundada de algum aspecto da obra, a depender do tipo de contextualização feita pelo professor. “Essa ligação entre contextualização e segunda interpretação é indissociável e pode acontecer de maneira direta ou indireta” (COSSON, 2006, p. 92). Na ligação indireta, o estudo da contextualização é feito de forma separada da leitura da obra, enquanto que na ligação direta as duas etapas acontecem concomitantemente, como se fossem uma única atividade.

Na etapa intitulada expansão, o aluno já deverá ter finalizado a leitura da obra e, assim, esse processo poderá cumprir com a sua função que é “destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2006, p. 94); isto é, a intertextualidade, as outras vozes presentes no campo literário. O professor, então, aproveitará essa intertextualidade e proporcionará aos alunos o conhecimento de uma nova obra ou os impulsionará a buscar essa relação intertextual, pois “o trabalho da

expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação” (COSSON, 2016, p. 95).

Apesar da grande contribuição da sequência expandida para o letramento literário, pontos negativos são apontados por professores e até mesmo alunos, como o limite de leituras por ano, pois, pelo fato da sequência expandida ocupar um tempo considerável dos alunos, a leitura de obras integrais limita-se a 4 (quatro) por ano, ou seja, 1 (uma) por bimestre, o que ocasiona a restrição da leitura de obras. No entanto, Cosson (2016, p. 103, 104) frisa a importância da qualidade em oposição à quantidade, visto esse tipo de sequência permitir uma leitura aprofundada da obra e desenvolver também a competência leitora, auxiliando dessa forma no aprimoramento da “capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecitura da cultura. É essa competência que se objetiva no letramento literário.”

Outro ponto a ser discutido é a preferência dada aos cânones nas sequências expandidas, e isso decorre do tipo de leitor que queremos formar.

Esses leitores não devem ser meros consumidores da cultura, quer como tradição, quer como contemporaneidade, mas sim membros de uma comunidade que se apropriam da sua herança cultural e com ela dialogam. Em outras palavras, precisam saber abordar os textos literários segundo seus interesses dentro e a partir da sua comunidade cultural (COSSON, 2016, p. 104).

Os textos literários canônicos são heranças culturais e os alunos devem se apropriar e dialogar com essa herança, tornando-se agentes dentro da sua comunidade. Isso não impede que obras contemporâneas e de massa sejam trabalhadas na escola, “mas sim que precisam ser trabalhados dentro da perspectiva da formação de um leitor cultural” (COSSON, 2016, p. 104).

Outro questionamento feito por alguns professores, em especial os das primeiras séries, é que os usos das sequências expandidas para alunos pequenos podem ser impróprios, no entanto, Cosson (2016) deixa claro que as sequências podem ser adequadas à realidade da turma, como também à obra.

Uma outra preocupação em relação às sequências seria a questão da progressão histórica, já que o estudo das obras se daria por meio do critério temático e não seguindo a sequência cronológica das escolas literárias. No entanto, Cosson (2016, p. 107) adverte-nos que apesar dessa apreensão ser autêntica, a história pode ser compreendida mesmo sem seguir uma linha reta, pois essa é uma forma de

ensinar literatura proposta pelos manuais tradicionais, e não a ÚNICA forma, lembrando sempre que “a História da Literatura é uma disciplina auxiliar e deve estar a serviço da leitura literária e não o inverso”.

Em relação à avaliação, de modo geral, esta deve acontecer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua, pois precisa ser vista não apenas com o objetivo de avaliar o aluno, mas como um diagnóstico do desempenho do aluno, do professor e da escola, permitindo assim que esse processo seja corrigido e modificado no transcorrer do seu desenvolvimento. Dessa forma, a autoavaliação faz-se imprescindível, “desde que concebida como uma reflexão que o aluno faz de sua aprendizagem, tanto em termos daquilo que já aprendeu e como aprendeu quanto daquilo que não aprendeu e por que não aprendeu” (COSSON, 2016, p. 112). Essa autoavaliação não se limita apenas ao aluno, mas estende-se ao professor, pois este poderá ver e rever a sua prática durante todo o processo de letramento literário.

No que diz respeito à produção textual, Cosson (2016, p. 112) nos orienta a eliminar da nossa sala de aula as “situações artificiais de interlocução, devendo-se buscar interlocutores efetivos na escritura e reescritura de textos”, pois só assim o aluno se conscientizará da necessidade da escrita em sua vida prática. Devemos, também, evitar a excessiva preocupação com a ortografia, pois o texto não pode ser um pretexto para o trabalho com a gramática.

Em relação ao letramento literário, o professor deverá entender “a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado” (COSSON, 2016, p. 113). Dessa forma, o objeto principal do ensino e da aprendizagem é a leitura literária e a avaliação deverá diagnosticar o nível de interpretação ao qual o aluno chegou. Essa avaliação acontece em diversos momentos da sequência básica.

O primeiro deles está nos intervalos que acompanham a leitura da obra. São momentos de checagem do andamento da leitura que ajudam o professor e os alunos a compartilhar suas impressões iniciais e, no caso de obras mais longas, rever as hipóteses lançadas na introdução. [...] O segundo e o terceiro pontos de apoio estão muito próximos: são a discussão e o registro da interpretação. Na discussão é possível que se façam as correções da leitura, entendendo-se que essa correção é apenas um momento da avaliação, aquele que aponta um caminho a ser seguido após um diagnóstico do percurso percorrido e a ser percorrido para se atingir determinado objetivo. Já o registro da interpretação após a discussão permite verificar o balanço final, ou seja, se o objetivo da leitura foi alcançado (COSSON, 2016, p. 113-114).

Na sequência expandida há mais três pontos de apoio ao processo avaliativo: “os dois primeiros acontecem na segunda interpretação, que funciona do mesmo modo que na primeira. O terceiro localiza-se no registro da expansão” (COSSON, 2016, p. 114).

Na interpretação, a avaliação é basicamente feita por meio de registros escritos e discussões. Esses registros podem acontecer na forma de diferentes gêneros textuais, como resumos, ensaios, resenhas, diários de leitura, relatório, entre outros. As discussões devem ser coordenadas pelo professor, assim “deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber a resposta” (COSSON, 2016, p. 115).

Portanto, o letramento literário é resultado de um ensino significativo, cujo leitor vai além da decodificação das palavras; ele lê, interpreta, posiciona-se diante da obra lida, concorda e discorda, enfim, “dialoga no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo (COSSON, 2016, p. 120).

No que concerne à leitura, compreendemos que se trata da interação entre autor-texto-leitor, orientando-nos através da concepção sociocognitivo-interacional da língua.

Para Koch e Elias (2017), nessa concepção, autor e leitor são sujeitos ativos que constroem, conjuntamente, o sentido do texto. Dessa forma, a leitura é fruto de uma interação, “que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11), visto considerar não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, acionando, além do mais, o conhecimento prévio que todo leitor traz consigo. Devido a essa produção de sentido ser permeada por diversos fatores que vão além do que é dito no texto, é “[...]que falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido[...]

 (KOCH; ELIAS, 2017, p. 19), pois este depende também do contexto social, do conhecimento de mundo, do conhecimento textual, das circunstâncias de produção, assim como também das circunstâncias de leitura.

Para construir o sentido do texto, é necessário que o leitor utilize estratégias de leitura, como a “seleção”, “antecipação”, “inferência” e a “verificação”. Para Koch e Elias (2017, p. 13), no que diz respeito às antecipações e inferências, essas consistem em antecipar informações referentes ao texto e criar hipóteses baseadas em

conhecimentos que temos do mundo. Essas inferências e hipóteses podem ser reformuladas, confirmadas ou negadas durante a realização da leitura.

Durante esse processo de leitura e produção de sentido, o leitor aciona, de acordo com Koch e Elias (2017, p. 39), diversas estratégias sociocognitivas, isto é, “mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória”, os principais são o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico corresponde ao conhecimento gramatical e lexical que possuímos, como os elementos coesivos, as funções sintáticas, a organização textual, a seleção lexical adequada ao gênero e ao público, entre outros; o conhecimento enciclopédico corresponde ao conhecimento de mundo que adquirimos durante a nossa vivência cotidiana; por fim, temos o conhecimento interacional que se refere à interação que advém da linguagem e que engloba os conhecimentos: ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural. O conhecimento ilocucional permite-nos identificar o objetivo/finalidade de um determinado texto; o comunicacional, conforme Koch e Elias (2017, p. 50), refere-se a:

- Quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- Seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- Adequação do gênero textual à situação comunicativa.

Em outras palavras, seria o “que” escrever e “como” escrever, levando em consideração para isso o gênero textual a ser utilizado, o público leitor e a intenção comunicativa. No que concerne ao conhecimento metacomunicativo, esse estaria relacionado à utilização de determinados recursos para garantir que o leitor compreenda o texto, como realçar algum vocábulo para chamar a atenção do leitor; finalmente, temos o conhecimento superestrutural, que permite identificar os diversos gêneros textuais a partir das características que lhes são comuns.

2.3.3 O Gênero literário cordel como artefato mediador entre a escola e a família

O cordel no Brasil tem uma maior expressão na região nordeste, onde os leitores veem nessa literatura, de base oral, a oportunidade de cantar e se encantar com os seus versos. Versos esses que retratam a vida nordestina, de forma crítica,

irônica, bem-humorada. É amor à primeira vista com seus versos curtos, rimados, sua temática familiar, que, como diz o grande Jessier Quirino, “é cagado e cuspidor paisagem de interior”.

Os folhetos, como inicialmente eram chamados, vieram ao Brasil com os portugueses, no período da colonização, mas só tiveram suas características definidas, segundo Pinheiro e Lúcio (2001, p.15), no “final do século XV, até as duas primeiras décadas do século XX”, com a publicação dos cordéis de Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde.

Com o tempo, os folhetos passaram a ser impressos pelos próprios cordelistas, que, além de escrevê-los e imprimirem, também os vendiam nas ruas ou através dos correios. No entanto, a partir de 1920, iniciou-se a venda dos livretos nos mercados públicos, esta, por sua vez, podendo ser feita tanto pelos cordelistas quanto por agentes revendedores, como afirmam Pinheiro e Lúcio (2001, p. 16).

Ainda segundo os autores em questão, existem quatro tipos de folhetos, quais sejam: pelejas, folhetos de circunstância, ABCs e os romances.

As **pelejas** consistem em desafios que reproduzem o “que acontecia nas feiras e casas dos cantadores de viola” (PINHEIRO; LÚCIO, 2001, p. 19). São em síntese, disputas reais ou imaginárias, onde o poeta visa a depreciar o seu oponente. Os **folhetos de circunstância** ou **folhetos de época**, como também são conhecidos, são cordéis onde o poeta narra acontecimentos políticos, histórias de assassinato, de morte ou nascimento. Os **ABCs** são poemas narrativos em que o primeiro verso de cada estrofe inicia com uma letra do alfabeto, de A a Z. Por fim, temos os **romances**, que contam histórias de heróis, heroínas, vilões, podendo ser de romance, aventura, mistério ou terror.

Em relação à estrutura, o cordel é composto por versos e estrofes, como qualquer outro poema. Os versos são as linhas do poema, enquanto as estrofes são os conjuntos de versos. Os versos podem ser brancos, de seis pés ou de pé quebrado. O primeiro são os versos não rimados, soltos; o segundo corresponde às sextilhas, enquanto o pé quebrado é um verso errado ou malfeito, de acordo com o Cordel do Brasil (2011).

As estrofes mais comumente utilizadas são as **quadras**, **sextilha**, **setilha** e **décimas**. As **quadras** são estrofes que possuem quatro versos; a **sextilha** possui seis versos; a **setilha**, sete versos, e a **décima**, dez versos, todas contendo sete sílabas poéticas. Essas, por sua vez, são diferentes das sílabas comuns, pois a sílaba

poética é contada de acordo como ouvimos, podendo unir uma sílaba ou fonema, formando assim apenas uma sílaba poética. As mais utilizadas são as **redondilhas maiores** (versos de sete sílabas) e os **decassílabos** (versos de dez sílabas).

Uma outra característica importante dos cordéis são os seus versos rimados, que podem ser **ricos**, **pobres**, **toantes**, **consoantes** e **aparentes**. As rimas **ricas** ou rimas **difíceis** acontecem com palavras que possuem poucas ou raras com a mesma terminação; as **pobres** acontecem com palavras que possuem a mesma terminação em grande quantidade; as **toantes** caracterizam-se por possuir semelhança apenas nas vogais, começando na vogal tônica até a última letra ou fonema; as rimas **consoantes**, por sua vez, possuem semelhança a partir da vogal tônica até a última letra da palavra, sendo considerada também, uma rima perfeita; por fim, temos as **aparentes**, que se assemelham apenas na sonoridade, mas possuem escrita diferente.

Em relação à forma tradicional de ilustrar os cordéis, isto se dava tradicionalmente através das xilogravuras, que são ilustrações entalhadas em madeira que formam um tipo de ‘carimbo’. Hoje em dia, tanto são ilustrados por meio das xilogravuras como também através das reproduções de desenhos ou fotos coloridas. Conforme nos apontam Pinheiro e Lúcio (2001, p. 29),

o uso da xilogravura nas capas dos folhetos não é tão antigo como se imagina. Nos anos vinte os folhetos eram ilustrados com fotos de artistas e clichês de cartões-postais. Segundo Luyten, as xilogravuras só aparecem nos folhetos a partir da década de 40.

Diante do exposto acerca das características básicas do cordel, como proceder para encaminhar esse gênero literário às nossas escolas e, a partir daí, conduzi-lo à família dos nossos alunos com o objetivo de fortalecer o vínculo existente entre escola, família e alunado?

Conforme sugerem Pinheiro e Lúcio (2001, p. 80), o professor para trabalhar com a literatura de cordel deve possuir uma “atitude humilde, receptiva (...) para poder apreender-lhe os sentidos e não interpretá-la de modo redutor”. Desta forma, o docente não deve compreender a literatura popular como sendo inferior à literatura erudita, porém, ele deve desprender-se dos seus preconceitos e compreendê-la em seu contexto, como expressão de um povo.

Pinheiro e Lúcio (2001) afirmam que, para se trabalhar a literatura em sala de aula, especialmente em turmas de ensino fundamental II, as metodologias de ensino aplicadas devem compreender não só a realidade da escola, mas também a realidade sociocultural na qual está inserida. Deve-se trabalhar o cordel não apenas como fonte de informação, mas como fonte estética de fruição, permitindo assim “um encontro com a experiência cultural que está ali representada” (p. 81). Dessa forma, emergirá desse encontro um diálogo entre as culturas.

No entanto, não há uma receita metodológica para promover esse intercâmbio, pois cada escola possui a sua realidade e essa é particular. O que há são sugestões para um melhor desenvolvimento de trabalhos realizados com esse gênero “para fazer com que a literatura de cordel possa ser vivenciada pelos leitores e não apenas observada como algo exótico para alguns” (PINHEIRO; LÚCIO 2001, p. 81), e para vivenciá-la, o primeiro passo é a leitura oral.

Pinheiro e Lúcio (2001) apontam oito sugestões importantes para se trabalhar o cordel em sala de aula. São elas: **a)** a leitura oral de cordéis por parte do alunado, de preferência em voz alta, para que o leitor possa perceber a entonação, o ritmo, a cadência dos versos. “Trata-se de dar expressividade à leitura – encontrar o seu *phatos*, o núcleo afetivo da narrativa” (p. 84); **b)** os cordéis veiculam diversos temas, retratam situações variadas, e essa multiplicidade de abordagens pode ser utilizada para fomentar o debate em sala ; **c)** a realização de jogos dramáticos, ou seja, a encenação de folhetos; **d)** discussão e criação de xilogravuras; **e)** a musicalização de cordéis por parte dos alunos e também o estudo de músicas inspiradas em folhetos; **f)** realização na escola de uma feira de literatura de cordel; **g)** ilustração de cordéis ou parte deles; **h)** e finalmente, a criação de cordéis baseados em estímulos.

Dentre essas sugestões, utilizamos algumas para o desenvolvimento do nosso PDG, como a leitura oral em voz alta, a discussão, a feira de cordéis e a criação destes.

3 EIXOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, implementamos a contextualização da pesquisa, com foco no tipo de investigação desenvolvida, na abordagem qualitativa de dados, no objeto e objetivo de pesquisa, na identificação dos participantes e caracterização do *lócus* da pesquisa, dentre outros aspectos.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada insere-se no domínio da pesquisa-ação, por ser uma investigação interventiva que visa à resolução de um problema social ou à transformação de uma realidade. Não se trata de uma pesquisa voltada apenas para a teoria, para os papéis ou para a simples observação dos fatos. Consiste numa pesquisa voltada para a ação que, por sua vez, intenta modificar uma realidade por questões que necessitam ser resolvidas ou atenuadas.

Nesse tipo de investigação, o pesquisador, além de observar a realidade a fim de melhor conhecê-la, também a analisa e age sobre ela, tornando-se um agente ativo e participativo de todo o processo interventivo e de mudança. Nesse caso, conforme afirma Thiollent (1986, p.14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Na pesquisa-ação, além de buscarmos intervir na realidade para a obtenção da mudança, também buscamos refletir acerca da nossa ação e realizamos avaliações durante todo o processo, com vistas à implementação de ajustes capazes de garantir o êxito da intervenção. Assim, de acordo com Barbier (2002), o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”, o que significa dizer, nas palavras de Franco, (2005, p. 498) que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

De acordo com Vasconcelos (2006, p. 235), “a pesquisa-ação, [...] caracteriza-se por compreender diversas etapas cíclicas (como uma escada em espiral), compreendendo planejamento, ação e avaliação dos resultados da ação”. Em síntese,

o referido tipo de pesquisa ocorre a partir da identificação de questões que suscitem mudanças, seguida da proposição de encaminhamentos de intervenção, aplicação desses encaminhamentos e realização de avaliações, objetivando implementar ajustes necessários ao êxito da intervenção.

Na concepção de Thiollent (1997), o desenvolvimento do referido tipo de pesquisa envolve quatro fases importantes: **1)** fase exploratória ou de diagnóstico; **2)** fase de pesquisa aprofundada; **3)** fase de ação e **4)** fase de avaliação.

A fase exploratória consiste na identificação do problema em uma determinada realidade, na definição dos possíveis atores da investigação e no esboço de possíveis propostas de intervenção. Na fase de pesquisa aprofundada há a investigação da situação pesquisada por intermédio do uso de diversos mecanismos de geração de dados, como: questionários, entrevista, diário de bordo, etc. A fase de ação consiste em divulgar os resultados obtidos e definir ações para a resolução desses problemas; por fim, temos a fase de avaliação, que corresponde a uma autoavaliação e análise de todo o processo.

Diante do exposto, acreditamos ser a pesquisa-ação, apoiada no enfoque da etnografia (ANDRÉ, 1995), o tipo de pesquisa mais apropriado para os nossos objetivos, pois, como professores pesquisadores, estamos aplicando a pesquisa na nossa sala de aula, desejosos de que a investigação realizada traga benefícios à comunidade escolar e a nós mesmos, como docentes participantes desse processo.

3.2 ABORDAGEM QUALITATIVA DE DADOS

A investigação aqui realizada é de natureza qualitativa. Essa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), constitui-se “rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”, ou seja, estabelece-se como uma descrição detalhada da situação observada e que visa à qualidade ao invés da quantidade, ao ser humano como um ser ativo, interativo, que se relaciona com o seu meio, que ensina, que aprende, que reflete e não a um objeto, parado, estacionado, descontextualizado.

Para os autores (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que podem ocorrer em variados graus: **a)** a fonte dos dados - nessa abordagem, é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, ou seja, o pesquisador adentra em seu ambiente de pesquisa, observando e registrando tudo o que vê e que

tem relação com o seu objeto, podendo lançar mão de anotações, fotografias, filmagens, entrevistas etc. Há uma preocupação com a pesquisa ser realizada dentro do seu contexto, no seu ambiente natural, para que o seu sentido não seja modificado, pois “[...] para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). **b)** Essa abordagem é descritiva, pois utiliza as palavras e as imagens, ao invés de números. Há uma ênfase maior na palavra escrita e nos detalhes; sendo assim, nada pode passar despercebido, pois tudo é importante, qualquer fala, gesto, posição de um objeto... **c)** Na abordagem qualitativa, os investigadores se interessam mais pelo processo e não apenas pelos resultados, pois eles são consequências do processo. **d)** a análise dos dados acontece de forma indutiva, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram gerados se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), ou seja, as hipóteses não são construídas antes, mas concomitantemente à realização da geração dos dados. **e)** importância maior ao significado, mais precisamente ao sentido que as pessoas dão às suas vidas e suas ações.

Nossa investigação contempla todas essas características, tendo em vista que a fonte dos dados é o ambiente natural, ou seja, uma sala de aula em que atuamos. Utilizamos das palavras e imagens, ao invés de números, para descrever e analisar a realidade investigada, suas questões, a implementação da intervenção e seus impactos. Nesses termos, centramos foco nos significados atribuídos pelos participantes da investigação às suas ações. Nosso interesse situa-se no processo das ações desenvolvidas e não somente nos resultados obtidos pela pesquisa e os dados constituídos, que, por sua vez, são vistos e estudados de forma indutiva.

3.3 OBJETO E OBJETIVO DA PESQUISA

Nessa pesquisa, adotamos como objeto a prática da escola como instituição instigadora do letramento familiar. Para tanto, lançamos mão do gênero da literatura de cordel como artefato para implementar atividades que favoreçam a interação entre família e escola.

É através da execução de um PDG que iremos avaliar a influência das atividades de leitura e de escrita propostas no domínio das aulas de Língua Portuguesa como forma de contribuir para o fomento ao letramento familiar. Como

objetivo, visamos diagnosticar o lugar do letramento no domínio familiar do aluno; elaborar e aplicar proposta de incentivo ao letramento familiar; acompanhar o desenvolvimento da proposta, por meio de reuniões e outros eventos; gerar materiais em áudio e vídeo para discutir e apreciar, além de propor a produção de cordéis de autoria dos alunos com ajuda da família.

3.4 CENÁRIO DE PESQUISA

A presente pesquisa teve como cenário a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Lauro de Castro”, localizada no município do Natal/RN, no bairro Cidade da Esperança. A referida unidade de ensino funciona em dois turnos. No turno matutino, contempla cerca de 257 alunos e no vespertino 131 alunos, totalizando um quantitativo de 388 discentes.

O quadro funcional da escola é composto por 59 pessoas, dentre elas professores, gestor, gestor adjunto, ASG (auxiliar de serviços gerais), merendeiras, coordenadores pedagógicos, vigilantes, inspetor de aluno e agente administrativo. Desse total, 07 são terceirizados e os demais são funcionários públicos estaduais efetivos.

Em relação à equipe pedagógica, esta atua da seguinte forma: um Coordenador Pedagógico de cada turno realiza o planejamento semanalmente, de forma coletiva, com os professores. Ocorrem, também, plantões pedagógicos junto aos pais, além de reuniões bimestrais e levantamento de dados estatísticos da aprendizagem dos alunos, por meio de portfólios e avaliações, dentre outras práticas. Além desse acompanhamento, compartilham com a gestão escolar das decisões administrativas, a fim de garantir um melhor desenvolvimento de todos os processos referentes à escola.

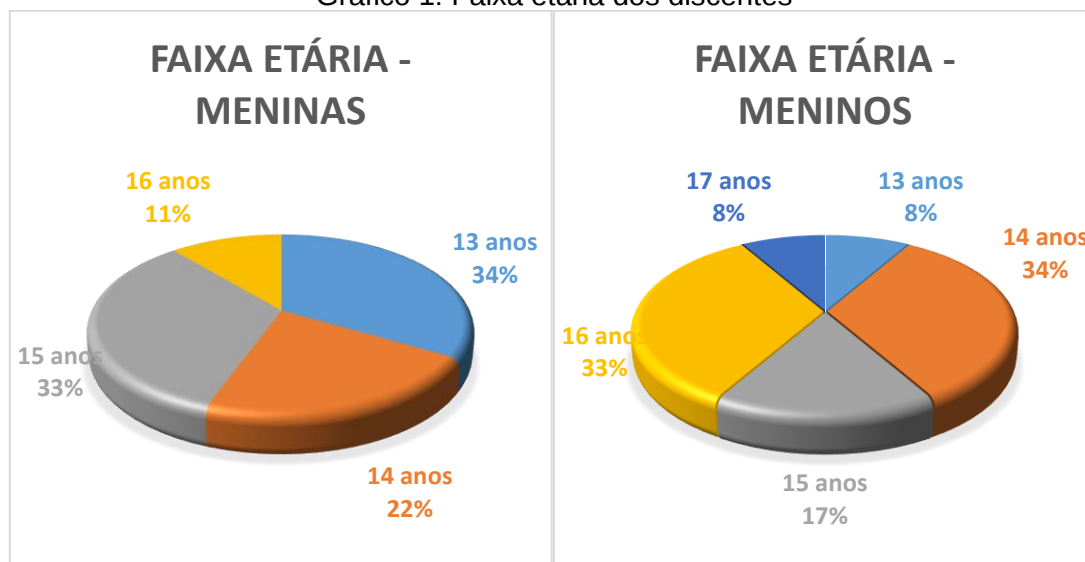
Estruturalmente, a escola possui uma sala de direção, uma secretaria, uma sala para o funcionamento do AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma sala de vídeo, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de professores, um banheiro misto para funcionários e professores, dois banheiros para os alunos, sendo que um feminino e outro masculino, oito salas de aulas e um pátio, onde acontecem as refeições e os eventos da escola.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em relação aos participantes da pesquisa, colaboraram conosco uma turma do 8º ano, os pais ou responsáveis por esses alunos e eu, a professora de Língua Portuguesa da turma.

A turma é composta por 28 alunos que variam entre a faixa etária de 13 a 17 anos de idade, sendo que 16 são do gênero masculino e 12 do gênero feminino. As meninas variam entre a faixa etária de 13 a 16 anos, enquanto que os meninos possuem idade entre 13 e 17 anos, demonstrando, assim, que alguns alunos e alunas estão fora da idade/série, conforme sinaliza o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Faixa etária dos discentes



Fonte: dados da pesquisa.

Esses alunos, ao serem informados sobre suas participações na pesquisa, evidenciaram motivação e entusiasmo. Concomitantemente a essa informação foram também sabedores de que a identidade deles e de seus pais permaneceriam em sigilo e que seriam identificados a partir da inicial da palavra “Colaborador” e de um número colocado em ordem crescente: C1, C2, C3, e assim sucessivamente.

Em relação à minha pessoa, sou graduada em Letras – Língua Portuguesa - pela UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialista em Didática de Ensino pela Faculdade Maurício de Nassau e mestranda do Profletras, campus Currais Novos, RN. Concursada desde o ano de 2014, já lecionei em escolas do interior do estado do Rio Grande do Norte e da Paraíba, tendo trabalhado por cinco

anos em uma escola de ensino fundamental, pertencente à rede municipal da cidade de Picuí – PB; por 1 ano e 2 meses em uma outra escola de ensino Fundamental e por 2 meses em uma escola do ensino Médio, ambas pertencentes à rede estadual de ensino e localizadas no município de Campo Redondo – RN. Após esse período de trabalho, a partir do corrente ano, passei a atuar na instituição escolar *lócus* da pesquisa, nas turmas de 7º e 8º anos do turno matutino, localizada na cidade do Natal – RN.

3.6 DIAGNÓSTICO INICIAL DA TURMA

A turma do 8º ano da referida escola é composta por 28 alunos, em sua maioria provenientes da própria escola, mas há também alunos transferidos de outras instituições escolares. Todos são moradores da Cidade da Esperança e de bairros circunvizinhos, como Felipe Camarão e Cidade Nova.

Os alunos, de modo geral, demonstram interesse em realizar as atividades propostas pela professora, embora apresentem um certo comportamento disperso, manifestado através de conversas paralelas e algumas brincadeiras que subtraem a concentração dos demais discentes, necessitando, então, que a professora lhes chame a atenção, retire-os de sala ou recorra à coordenação.

O nível de conhecimento da turma é diversificado, havendo alunos mais participativos, que questionam com maior frequência, respondem às atividades com uma maior facilidade e rapidez, enquanto outros são mais vagarosos e dispersivos, atrasando, assim, o andamento da aula. Há também os alunos tímidos, que pouco interagem, mas demonstram um bom desempenho nas atividades, trabalhos e exercícios de verificação da aprendizagem.

3.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Na geração dos dados a serem analisados, utilizamos como instrumento as listas de frequência de pais ou responsáveis às reuniões. Além disso, fizemos uso de questionários constituídos de perguntas abertas e fechadas, com vistas a obter informações acerca do letramento desenvolvido por eles junto a seus filhos, assim como as dificuldades vivenciadas no tocante à implementação de práticas de leitura e

de escrita no domínio do lar. Optamos pelo uso de questões abertas e fechadas, visto que ambas oferecerem vantagens, como afirma Gressler (2003, p. 154-156):

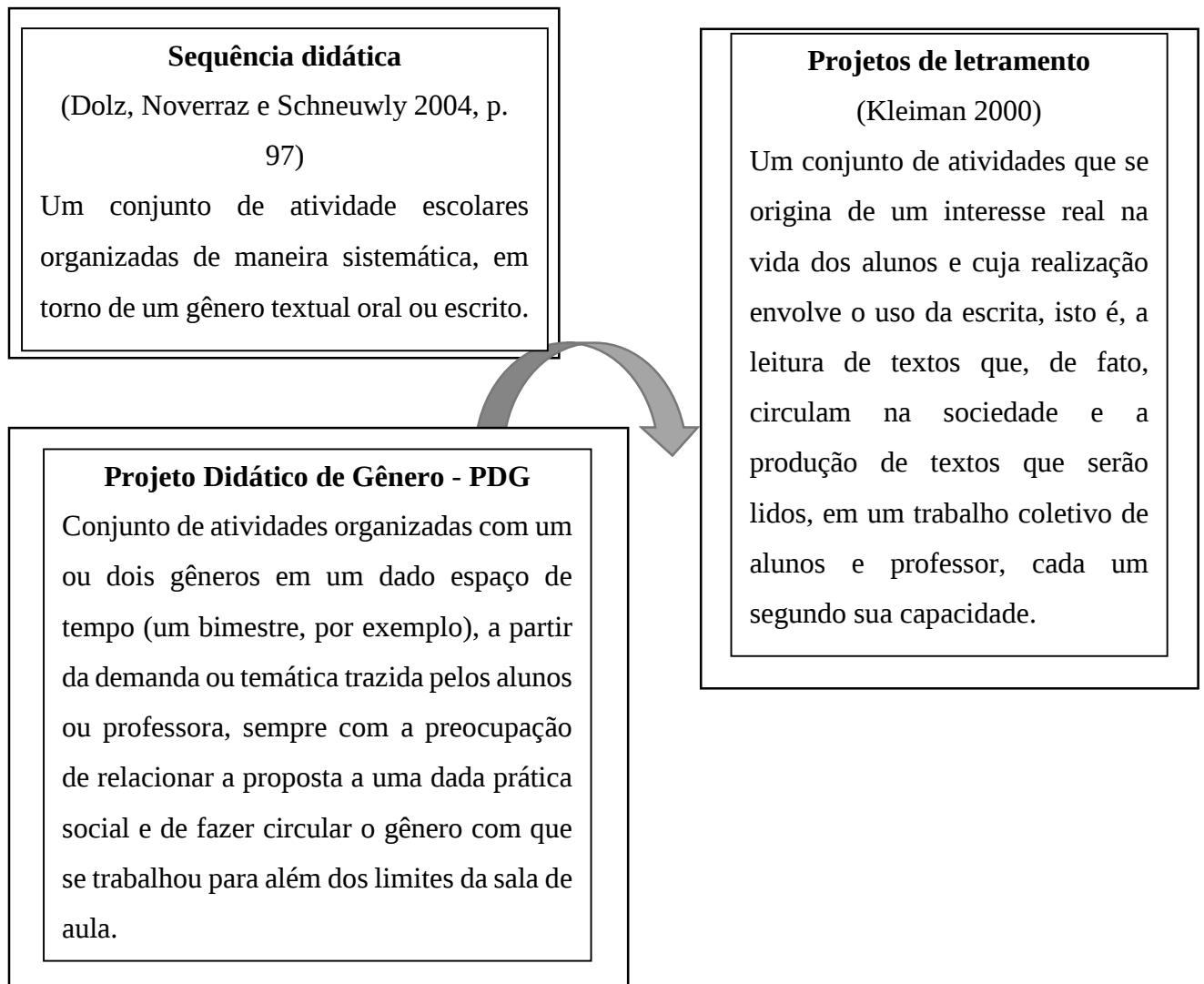
As questões fechadas possuem uma série de vantagens [...] Entre as vantagens, está o fato de que elas podem concorrer para esclarecer o significado da pergunta. [...] Este tipo de questão também limita a dimensão das respostas, visto que se estabelece de antemão suas alternativas. Outra vantagem das questões fechadas está no fato de que são mais fáceis de responder e de codificar [...] as abertas também apresentam vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, destacam-se: maior liberdade de escolha da resposta e maior riqueza de respostas.

A aplicação dos questionários contribuiu para a realização da fase diagnóstica da pesquisa, haja vista muitos pais e alunos ainda se constrangerem ao falar em público. Dessa forma, puderam se expressar mais livremente diante de determinadas questões e, quando necessário, foram objetivos, como requerem as perguntas de natureza fechada.

3.8 O PDG – PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO

Os Projetos Didáticos de Gênero são, de acordo com Guimarães e Kersch (2004), a didatização dos gêneros. Sua concepção advém da conexão do que propõem os projetos de letramento e o trabalho com sequências didáticas, conforme nos mostra o esquema abaixo (GUIMARÃES; KERSH, 2014, p. 28), visando sempre à “atitude responsiva ativa”, que seria aprender na escola e empregar esse conhecimento fora dos seus muros.

Esquema 1: O que é o PDG



Em síntese, como podemos perceber, o PDG é a junção da sequência didática com os projetos de letramento. A primeira constitui um grupo de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual, enquanto os projetos de letramento são atividades de escrita desenvolvidas de acordo com a necessidade real dos alunos, isto é, com textos que circulam diariamente no meio social. Como resultado dessa junção, temos o PDG, que são atividades desenvolvidas em torno de um ou mais gêneros, com o objetivo de que o gênero estudado tenha realmente uma utilidade na vida prática do estudante, transpondo, dessa forma, os muros da escola.

O conceito de gênero utilizado pelas autoras é baseado nos estudos de Bakhtin (2003) e Volochinov (1979), que caracterizam o gênero em três dimensões essenciais:

i) os conteúdos que se tornam dizíveis no texto; ii) a estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem ao gênero; iii) as configurações específicas de unidades linguísticas como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura (GUIMARÃES & KERSCH, 2004, p. 24).

A partir dessas concepções foi desenvolvido o conceito de PDG, que segundo Guimarães e Kersch (2014), constitui-se como um “guarda-chuva” que abriga, a partir da escolha de um tema, um ou vários gêneros textuais a serem trabalhados.

Diante dessa metodologia, organizamos um PDG que seria desenvolvido na turma investigada, para isso, elaboramos um questionário diagnóstico (ver anexos – questionário nº 1) onde os 21 alunos que se faziam presentes na sala de aula puderam responder algumas questões relacionadas à sua prática de leitura e escrita e ao envolvimento dos pais em sua vida escolar. Vejamos como foram as perguntas e as respostas.

Gráfico 2: Quantidade de alunos que gostam de ler



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 3: O que os discentes mais gostam de ler



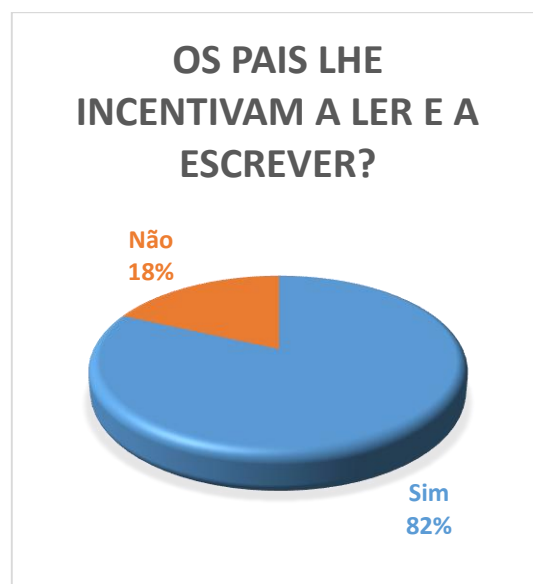
Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 4: Quantidade de discentes que gostam de escrever



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 5: Quantidade de pais que incentivam a leitura e a escrita



Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que a maioria dos alunos gostam de ler; no entanto, na maior parte dos casos, essa leitura limita-se às redes sociais. Em relação à escrita, muitos deles demonstraram não ter o hábito de escrever, como também não gostam dessa prática. No caso do incentivo à leitura e à escrita, por parte dos pais, a grande maioria respondeu que recebe esse incentivo, porém, percebemos através dos comentários presentes nessa questão, que, em alguns casos, o incentivo que os pais dão à leitura e à escrita foram entendidos pelos alunos como incentivo a estudar na escola. Como apontam alguns colaboradores, que dão as seguintes respostas à pergunta: Seus pais te incentivam a ler e a escrever? Em caso positivo, como eles te incentivam?

- Colaborador 12: “Sim, mandando eu vim para escola”;
- Colaborador 14: “Meus Pais Me mandam estudar”;
- Colaborador 20: “Sim, eles me incentivam a estudar para um futuro melhor”.

Diante disso, chegamos à seguinte conclusão: para muitos estudantes, a leitura e a escrita não são vistas como atividades prazerosas, lúdicas, mas apenas obrigatórias, pertencentes ao domínio escolar.

No entanto, apesar de algumas respostas demonstrarem que não são todos os discentes que gostam de ler e escrever, essa turma foi escolhida para participar da

pesquisa pelo fato de demonstrar um maior interesse e compromisso com as aulas de Língua Portuguesa.

Vejamos agora, as 07 oficinas postas em prática durante o período de 06/09 a 22/11 do corrente ano, totalizando 20 aulas de 50 minutos cada.

ENCONTRO COM A FAMÍLIA (06.09.2017)

Objetivos:
✓ Apresentar aos familiares e alunos presentes o projeto a ser desenvolvido; ✓ Fortalecer o vínculo entre a escola e a família; ✓ Apresentar aos familiares e aos alunos o gênero literário “Cordel”.
Aulas:
✓ 03
Conteúdos:
✓ Cordéis; ✓ Questionário para os familiares; ✓ Autorização.
Metodologia:
✓ Grupo de discussão; ✓ Leitura coletiva.
Recursos didáticos:
✓ Questionários; ✓ Autorizações; ✓ Cordéis.
Avaliação:
✓ Frequência da família; ✓ Participação na leitura dos cordéis.

CONHECENDO OS CORDÉIS (12.09.2017 e 13.09.2017)

Objetivos:
✓ Inserir o alunado no mundo do cordel; ✓ Conhecer a riqueza do cordel; ✓ Exercitar a leitura silenciosa e leitura em voz alta;

✓ Ampliar os repertórios textuais dos alunos no que se refere ao Cordel;
✓ Conhecer, por meio da leitura e da escuta, as características textuais da literatura de cordel.
Aulas:
✓ 04
Conteúdos:
✓ Literatura de cordel;
✓ Leitura.
Metodologia:
✓ Leitura silenciosa;
✓ Exposição oral;
Recursos didáticos:
✓ Cordéis diversos.
Avaliação:
✓ Participação na leitura dos cordéis.

DIA DE ASSISTIR (19.09.2017)

Objetivos:
✓ Conhecer a origem da literatura de cordel;
✓ Apreciar os principais cordelistas e suas obras;
✓ Conhecer a xilogravura e como ela é feita.
Aulas:
✓ 01
Conteúdos:
✓ A origem do cordel;
✓ Principais cordelistas e suas obras;
✓ Xilogravura.
Metodologia:
✓ Apresentação de vídeo.
Recursos didáticos:
✓ Data show.
Avaliação:
✓ Contínua.

PRIMEIRA PRODUÇÃO (20.09.2017)

Objetivos:
✓ Desenvolver a produção de textos a partir das características da literatura de cordel; ✓ Estimular a produção textual individual; ✓ Aguçar a criatividade do aluno; ✓ Identificar o domínio do aluno em relação à leitura e escrita; ✓ Valorizar a experiência vivida por um familiar; ✓ Valorizar o contato com esse parente; ✓ Resgatar histórias familiares.
Aulas:
✓ 02.
Conteúdos:
✓ Produção escrita; ✓ Rima; ✓ Variedade linguística; ✓ Intertextualidade.
Metodologia:
✓ Explanação oral; ✓ Produção textual.
Recursos didáticos:
✓ Caderno e caneta.
Avaliação:
✓ Produção de textos coerentes e com aspectos característicos da literatura de cordel; ✓ Intertextualidade presente na produção escrita.

O POETA DA ROÇA E O BURRO É O SER HUMANO (20.09/ 26.09 e 27.09.2017)

Objetivos:
✓ Compreender o entendimento aos demais textos literários partindo de “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré, e “O burro é o ser humano”, de José Acaci; ✓ Desenvolver habilidades de interpretação e elaboração de texto de literatura de cordel; ✓ Desenvolver o senso crítico; ✓ conhecer a estrutura da narrativa poética na poesia de cordel.
Aulas:
✓ 06
Conteúdos:
✓ Cordel “O poeta da roça” - de Patativa do Assaré; ✓ Cordel “O burro é o ser humano” - de José de Acaci. ✓ Interpretação textual; ✓ Rimas; ✓ Variação linguística.
Metodologia:
✓ Explanação oral; ✓ Leitura silenciosa; ✓ Leitura coletiva; ✓ Correção oral.
Recursos didáticos:
✓ Livro didático; ✓ Lousa.
Avaliação:
✓ A avaliação irá acontecer por meio do desempenho dos alunos nos exercícios de fixação e na participação das discussões e leituras.

REVISÃO TEXTUAL (04.10.2017)

Objetivos:
✓ Aprimorar a escrita através da prática; ✓ Reforçar os conhecimentos apreendidos.

Aulas:
✓ 02.
Conteúdos:
✓ Cordel.
Metodologia:
✓ Reescrita.
Avaliação:
✓ Produção de textos coerentes e com aspectos característicos da literatura de cordel.

CULMINÂNCIA (22.11.2-17)

Objetivos:
✓ Conhecer as obras de alguns cordelistas e suas biografias, para entender que são escritores poetas. ✓ Conhecer a riqueza da Literatura de Cordel; ✓ Expor para a comunidade escolar o trabalho realizado durante o período da pesquisa; ✓ Apresentar à família a história contada em forma de cordel.
Aulas:
✓ 02
Conteúdos:
✓ Cordéis; ✓ Cordelistas; ✓ Xilogravuras.
Metodologia:
✓ Exposição de cartazes e cordéis.
Recursos didáticos:
✓ Cartazes; ✓ Imagens; ✓ Cordéis.
Avaliação:
✓ Riqueza e coerência das informações do trabalho escrito; ✓ Participação de todos os componentes na apresentação oral do trabalho;

- ✓ Participação passiva e ativa na apresentação dos demais grupos (respeitando-os e anotando os questionamentos);
- ✓ Colaboração e participação nas pesquisas.

4 APLICAÇÃO DO PDG

Diversas oficinas foram desenvolvidas durante o período de 06 de setembro a 22 de novembro do ano de 2017, na turma do oitavo ano da escola estadual Lauro de Castro. Essas ações visaram ao fortalecimento e/ou criação de vínculo entre alunos, escola e família, numa tentativa de conduzir a família a participar mais efetivamente do letramento escolar do discente.

Ao todo, aconteceram 07 oficinas que foram desenvolvidas durante 20 aulas, com duração de 50 minutos cada.

Na primeira oficina, intitulada “Encontro com a família”, os familiares responsáveis pelos alunos foram convidados a se fazerem presentes à escola para participarem de um encontro com a professora de Língua Portuguesa e a turma do 8º B. Nesse encontro, a professora apresentou a todos os presentes (alunos e familiares) o projeto a ser desenvolvido, intitulado **“A INFLUÊNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR”**.

Depois de apresentado o projeto e seus respectivos objetivos, todos os presentes puderam dar a sua opinião acerca do que foi apresentado, assim como sugestões que pudessem proporcionar melhorias ao PDG. Em seguida, tiveram acesso a exemplares de literatura de cordel, podendo-se, em voz alta, proceder à leitura de algum folheto ou lerem silenciosamente, caso preferissem. Nesse momento, duas alunas se prontificaram a realizar a leitura de dois cordéis escolhidos. Terminado esse momento de deleite, os parentes dos alunos presentes responderam a um questionário com perguntas relativas à leitura e à escrita (ver apêndice) e, em seguida, as autorizações necessárias para a utilização de materiais fornecidos, tanto pelos alunos quanto por eles mesmos. Para selar esse encontro, um café da manhã foi servido para que alunos, familiares e professora pudessem se confraternizar.





Fonte: arquivo da pesquisa.

Na segunda oficina, “Conhecendo os cordéis”, os alunos tiveram acesso a inúmeros folhetos e puderam fazer a leitura silenciosa dos cordéis que mais lhes chamaram a atenção. Depois da leitura silenciosa, eles escolheram dentre os cordéis que já tinham lido o que mais lhe agradou e o apresentaram à turma, lendo-o em voz alta. Dos 23 alunos, 12 realizaram a leitura. Ao término da aula, os alunos receberam uma atividade impressa direcionada aos pais (em apêndice), na qual eles contariam uma história interessante da sua infância ou adolescência.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Na terceira oficina, “Dia de assistir”, apresentamos aos alunos uma reportagem exibida pelo programa Globo Rural da tv Globo, sobre a literatura de cordel. Nessa reportagem foram apresentadas a origem do cordel, os principais cordelistas e suas obras mais importantes, a xilogravura, músicas e filmes baseados nessa literatura.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Após a apresentação, a professora realizou uma explanação oral acerca do conteúdo apresentado na reportagem. Passada a referida explanação, a professora suscitou algumas questões relativas ao que foi assistido, questionando os alunos sobre o que eles já conheciam e quais as informações novas que eles obtiveram acerca dos cordéis.

Na oficina intitulada “Primeira produção”, os alunos trouxeram, por escrito, a história que o familiar envolvido no processo lhes contou acerca de algo interessante que lhe aconteceu na juventude (em apêndice). Com base nesse escrito, os discentes foram orientados a produzirem o seu primeiro folheto, contando, por meio de versos de cordel, a história narrada pelo familiar.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Em um outro momento, seguimos as orientações do livro didático da turma, adotando a proposta por ele oferecida, presente no capítulo 1 da segunda unidade (ver anexo 1). Desse modo iniciamos a aula, realizando uma leitura silenciosa e, em seguida, uma coletiva do cordel “O poeta da roça” - de Patativa do Assaré. Após a leitura, a professora realizou a explicação e discussão da atividade de interpretação textual, intitulada “Por dentro do texto”. Durante essa explicação, os alunos tiveram a oportunidade de sanar as dúvidas em relação à atividade proposta. Feito isso, os alunos responderam as questões solicitadas. Ao término da atividade, a docente realizou a correção oral da atividade e iniciou uma explanação acerca das marcas da oralidade presentes no gênero cordel e como essas marcas são registradas nos folhetos. A questão das variedades linguísticas também foi abordada, por meio de uma aula expositiva em que os discentes apresentaram diversos exemplos de variação linguística utilizadas por nós, nordestinos. Finalizado o estudo do cordel de Patativa do Assaré, deu-se início ao estudo do cordel “O burro é o ser humano” - de José de Acaci, (ver anexo 2), igualmente através de leitura silenciosa, seguida de uma leitura compartilhada.

Após esse evento, os alunos realizaram as atividades de interpretação textual intituladas “Por dentro do texto” e “Texto e contexto,” que foram previamente explicadas e discutidas pela educadora e alunos. Após a realização do exercício, deu-se a correção oral. A oficina em questão recebeu o nome de “O poeta da roça e Burro é o ser humano”.



Arquivo: fonte de pesquisa.

Finalizando o PDG, os alunos foram orientados a desenvolverem a última oficina a ser realizada em casa, chamada de “Reescrita”. Nesse evento, os mesmos tiveram a oportunidade de, baseados em conhecimentos e experiências adquiridos através das aulas e da leitura dos cordéis, reescreverem a sua primeira produção, juntamente com o familiar envolvido no processo, procedendo assim às alterações necessárias para uma maior adequabilidade ao gênero.

Na aula subsequente, realizamos a culminância do projeto. Nesse evento, os alunos promoveram uma exposição aberta à comunidade escolar, apresentando cartazes por eles confeccionados, onde expuseram os cordéis autorais, assim como produções acerca da vida e obra de diversos cordelistas, como: Jessier Quirino, Patativa do Assaré, João de Athayde, Leandro Gomes e João Melchíades Ferreira. Os convidados que se fizeram presentes tiveram acesso a diversos cordéis produzidos pelos alunos, além de outras produções referentes ao trabalho com a literatura de cordel estudada.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Notemos que, durante todas as oficinas desenvolvidas, priorizamos, como sugere Cosson (2007), a leitura das obras integrais e não apenas do cânone, pois, no acervo de cordéis disponibilizados aos alunos, eles tiveram acesso a alguns cordéis clássicos, mas também puderam ler obras de cordelistas contemporâneos e conterrâneos, da cidade do Natal.

Priorizamos também a leitura oral, em voz alta, dos cordéis, pois, como afirma Pinheiro e Lúcio (2001), quando o leitor realiza a leitura em voz alta, as rimas, entonações e a musicalidade ficam mais notórias.

Outro aspecto importante destacado pelos autores é a realização da leitura sem nenhum fim prático, apenas por deleite, o que os alunos e pais tiveram essa oportunidade nas oficinas “Encontro com a família” e “Conhecendo os cordéis”, onde leram com a única função de conhecer o gênero e se encantar por ele, podendo viajar nos mais diversos lugares e situações, apenas com a ajuda da poesia.

Pinheiro e Lúcio (2001), em sua obra, indicam 8 sugestões para se trabalhar o cordel em sala de aula. Dessas dicas, cinco foram colocadas em prática pela professora pesquisadora, conforme podemos observar nas oficinas relatadas, onde os alunos leram em voz alta; tiveram acesso a diversos cordéis com temáticas variadas para fomentar o debate em sala; conheceram algumas músicas inspiradas em folhetos; apresentaram uma espécie de feira literária e criaram cordéis autorais.

A culminância do projeto através da exposição e apresentação dos cartazes e cordéis autorais foi de muito proveito, pois, além dos alunos realizarem pesquisas, produzirem cartazes, criarem os cordéis, ainda tiveram a oportunidade de elaborar uma apresentação pública de tudo o que foi trabalhado durante o desenvolvimento do PDG, pondo em prática o que preconizam os PCN de Língua Portuguesa (1998), quando declaram que a escola deve oportunizar esses momentos de apresentação pública para que o aluno possa planejar e realizar essas ações, já que o treinamento da oralidade é imprescindível para a vida prática do alunado, onde no futuro ele poderá participar e estará preparado para entrevistas de emprego, debates, discussões, entre outras atividades.

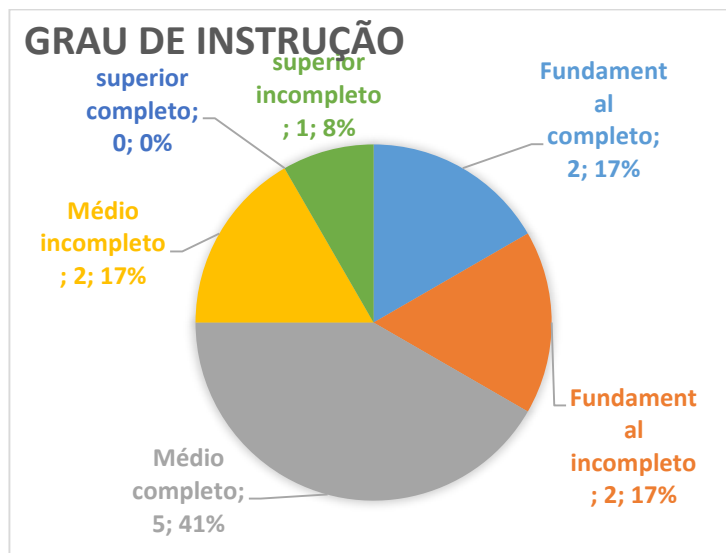
Outro ponto que os PCN nos orientam e que foi colocado em prática de forma bastante enfática foi o respeito à variação linguística presente no nosso país. Através dos cordéis, os alunos puderam visualizar essa variação, por meio de diálogos e discussões, conjecturando a respeito dessas diferenças culturais que se refletem em nossa fala e no nosso modo de vida, variações essas que, apesar de diferentes, não são erradas, devendo, portanto, ser respeitadas e valorizadas, enquanto identidade de um povo.

Outra orientação dada pelos PCN, e que foi colocada em prática durante o projeto, foi a divisão de aulas para a produção textual e a refacção, essa não podendo ser entendida apenas como um momento destinado a correção gramatical, mas um momento em que o aluno, de posse com o seu texto, deverá reestruturá-lo, reescrevê-lo, fazendo as alterações necessárias. A oficina “Reescrita” teve esse objetivo.

Enfim, após a culminância do projeto, os familiares envolvidos no processo que se fizeram presentes, juntamente com os alunos - tivemos um total de 12 alunos que, de fato, se envolveram e participaram de todo o processo, assim como as suas respectivas famílias - responderam a questionários com perguntas referentes aos eventos de letramento dos quais eles participaram.

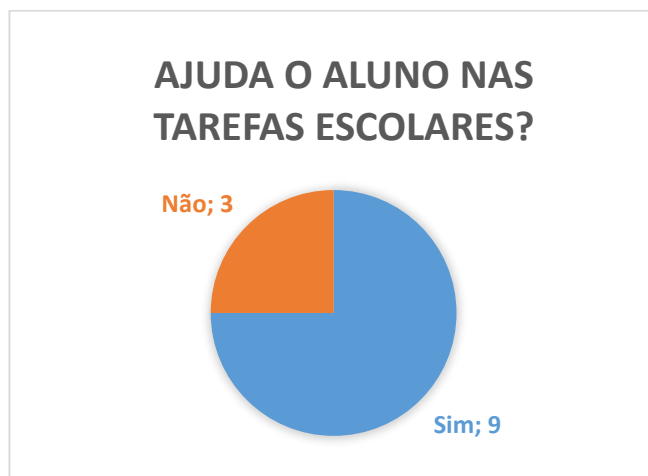
No questionário de número 01 (um), destinado aos pais, esses responderam questões relativas à sua prática de leitura e escrita e à sua participação na vida escolar do seu filho. Vejamos:

Gráfico 6: Grau de instrução dos pais ou responsáveis



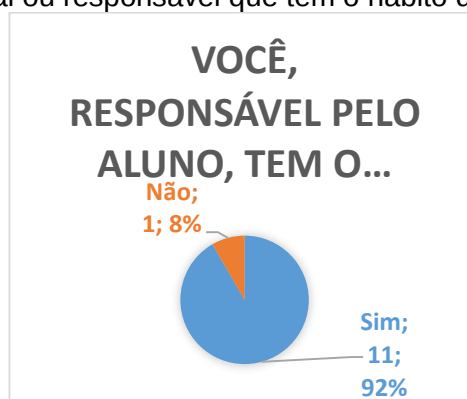
Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 7: Pais ou responsáveis que ajudam o aluno nas tarefas escolares



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 8: pai ou responsável que tem o hábito da leitura



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 9: o que os pais ou responsáveis mais gostam de ler



Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos, através das respostas dadas pelos pais entrevistados, que eles, em sua maioria, possuem um certo grau de escolaridade e são habituados a ler e a escrever, e, quando possível ou quando solicitados pelos filhos, eles os auxiliam nas atividades escolares.

No entanto, não podemos deixar de observar que esse projeto foi oferecido a toda a turma e solicitada a participação de todos os pais ou responsáveis; porém, em um total de 23 alunos/famílias, apenas 12 participaram efetivamente, inclusive, esses são os discentes mais frequentes, participativos e com os melhores desempenhos da turma, comprovando que, em sua maioria, os alunos com um bom desempenho escolar possuem famílias com um maior grau de instrução, que os incentivam quanto à prática da leitura e da escrita. Além disso, revelam ter um maior vínculo com a instituição escolar, procurando se fazer presentes nas reuniões bimestrais, eventos

escolares e, quando necessário, mostrando-se sempre solícitos e participativos em relação às demandas da escola.

No questionário 2 (dois), também destinado à família, perguntamos se o responsável pelo aluno considera importante a sua presença na escola. Nesse item, obtivemos 100% de respostas afirmativas. Diante desta unanimidade, refletimos acerca da consciência que a família tem da importância do seu papel no processo de aprendizagem do seu filho, mas que, mesmo consciente do seu importante papel, por vezes, não consegue se fazer presente aos eventos da escola, por diversos fatores, como apontam as respostas à pergunta de número 6 do questionário que se segue:

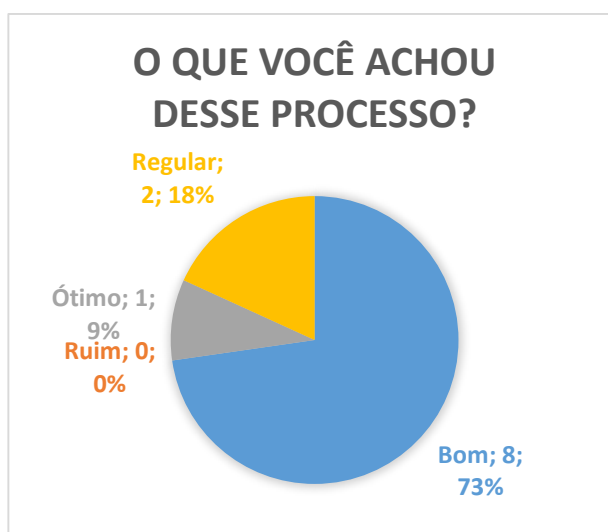
COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ VEM À ESCOLA COM O INTUITO DE SABER SOBRE O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DO SEU FILHO (A)?
✓ <i>Poucas vezes. Por conta do trabalho mas sempre que posso vou;</i>
✓ <i>1 vez por mês;</i>
✓ <i>Tento ser o mais acídua possível;</i>
✓ <i>Vou sempre;</i>
✓ <i>Não veio muito pois trabalho muito;</i>
✓ <i>Sim;</i>
✓ <i>Sempre que há necessidades, e a convite para reunião;</i>
✓ <i>As vezes;</i>
✓ <i>Sobre as notas;</i>
✓ <i>Sempre que poso;</i>
✓ <i>Pouca;</i>
✓ <i>Quando é necessário;</i>

Observamos que o fator trabalho e as diversas ocupações diárias são os principais motivos que levam as famílias a se ausentarem da escola, além da falta de um efetivo trabalho da instituição escolar para realizar uma maior aproximação dos pais com a escola, incentivando-os mais frequentemente a acompanharem a vida estudantil do filho, tanto aquele que possui um bom desempenho como o que possui um desempenho pouco satisfatório. Desse modo, percebemos que a preocupação maior é com a presença dos responsáveis por aqueles considerados “maus alunos”.

Em relação à segunda pergunta, questionamos os entrevistados acerca de sua própria importância no processo de produção do cordel, resultado das oficinas desenvolvidas. A esse respeito 10 (dez) colaboradores afirmaram a sua importância, enquanto 2 (dois) não se consideraram necessários ao bom andamento do processo do projeto.

Em relação à pergunta de número 3 (três), as respostas foram as seguintes:

Gráfico 10: O que os discentes acharam desse processo

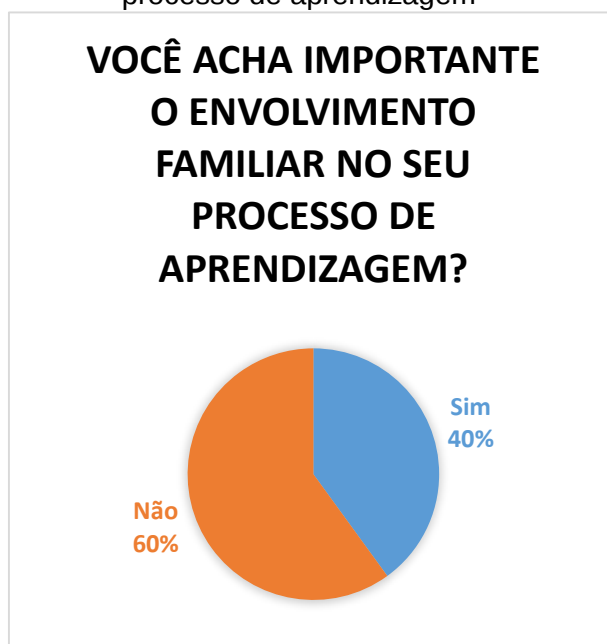


Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se constatar, através do gráfico acima, que todos os responsáveis envolvidos no processo gostaram de ter participado, embora seja possível detectar níveis diferentes de satisfação.

No que concerne ao questionário de número 2 (dois) destinado aos alunos, apenas os que participaram da produção do cordel o responderam. Eis, a seguir, as perguntas e respostas:

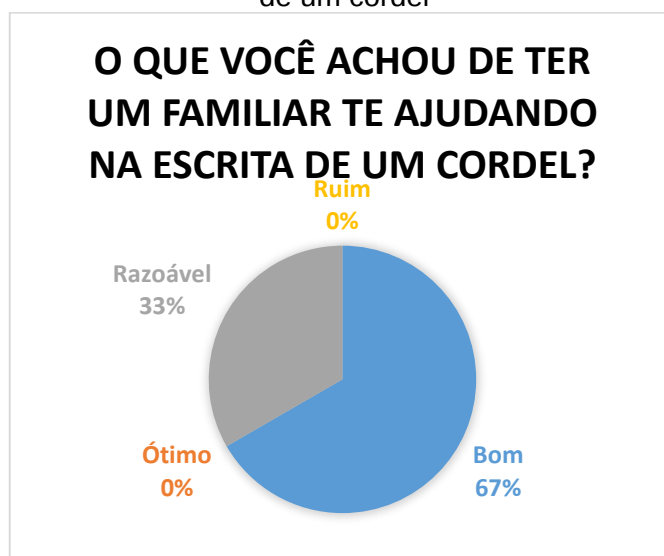
Gráfico 11: Quantidade de alunos que consideram importante o envolvimento familiar no seu processo de aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa.

Os alunos justificaram as suas respostas negativas alegando, em sua maioria, o fato de não serem mais crianças, portando, desta forma, uma certa autonomia, sendo, pois, desnecessário o acompanhamento dos pais em sua vida escolar. Os alunos que consideraram importante o acompanhamento dos pais relataram que é obrigação dos mesmos participarem da vida estudantil do filho, já que o acompanhamento e a orientação são sempre necessários e benéficos.

Gráfico 12: Opinião do aluno acerca de ter um familiar o auxiliando no processo de escrita de um cordel



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre os alunos entrevistados, 8 (oito) consideraram razoável a experiência que tiveram com os pais na construção do cordel, enquanto 4 (quatro) consideraram-na boa. Alegaram que a experiência foi relevante pelo fato de conhecerem um pouco de seus pais na juventude, já que, para a escrita do cordel, foi necessário que os pais lhes contassem uma história da infância ou adolescência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, nessa etapa final da nossa pesquisa, a questão norteadora da nossa investigação: quais as contribuições do trabalho com a pesquisa-ação, realizado por meio do desenvolvimento do Projeto Didático de Gêneros (PDG), na melhoria de desempenho dos alunos em aulas de Língua Portuguesa?

Para investigar a influência dessas aulas, contamos com um Projeto Didático de Gênero composto por atividades organizadas a partir do ensino e produção do gênero literário cordel, que nos proporcionou oficinas destinadas à leitura, à produção escrita, à pesquisa, à exposição oral e à refacção textual, onde alunos, família e escola puderam contribuir nesse processo.

Os familiares contribuíram participando das tarefas propostas, respondendo aos questionários, comparecendo ativamente aos encontros e reuniões. Os alunos participaram das oficinas, desenvolveram as tarefas sugeridas, questionaram, assimilaram o possível e produziram. A escola, por sua vez, continuou sendo um espaço aberto à comunidade e receptiva as discussões e novas propostas pedagógicas.

Existiram percalços? Claro! Vivemos em uma sociedade moderna, onde pais e mães trabalham, cumprindo uma jornada diária de 8 horas, isso quando o aluno possui uma família tradicional, pois muitos moram com os avós ou possuem pais separados. Assim é que, em virtude de tais contextos, devido ao trabalho, muitos pais não puderam estar presentes na escola. A distância entre a casa do aluno e a escola é outro fator prejudicial, já que a turma era composta por alunos de diversos bairros circunvizinhos. A desvalorização da educação por parte da sociedade, da família, de forma mais específica, também é um fator prejudicial e preocupante, porquanto muitos pais não participam de forma ativa e eficiente na escola e na educação de seus filhos, porque simplesmente desacreditam nela. Matriculam seus filhos nas escolas porque o Ministério Público obriga ou porque são beneficiários do programa Bolsa Família. Talvez seja a falta de instrução própria o que lhe fecha os olhos para o benefício da educação na vida de um cidadão de bem.

Tivemos também problemas com os alunos: faltas excessivas, descompromisso com as atividades propostas, desinteresse, conversas paralelas, mas, mesmo diante de tudo isso, o PDG foi realizado e concluído com êxito, pois tivemos a participação efetiva de 12 alunos e suas famílias. Não alcançamos 100%

da turma e seus responsáveis, mas acreditamos que esse foi um passo inicial, dado apenas por uma professora, e que, para tornar-se realmente efetivo, deve se converter numa prática constante de toda a escola, em todas as etapas do ensino, pois é notório que a presença da família na escola é maior nos anos iniciais e no ensino fundamental I. Quanto mais o aluno cresce e sai da infância, mais os pais se distanciam da vida escolar de seu filho, não percebendo, talvez, que a adolescência é a fase de maior necessidade desse acompanhamento familiar e a fase também em que se forma o caráter e a índole de um indivíduo.

Acreditamos que, para as famílias e os alunos que realmente abraçaram esse projeto, a experiência foi rica e proveitosa, pois tiveram a oportunidade de ter uma vivência literária valiosa, com um gênero tão encantador e tão representativo do nosso povo. Além do mais, os alunos tiveram a chance de conhecer algumas memórias de seus pais e assim recriá-las em versos, através de um cordel.

Para mim, enquanto professora e cidadã, percebi o quanto a família é importante no processo educacional do aluno, pois, quanto mais os pais são presentes, mais um aluno de sucesso o filho se torna, e que, talvez, o grau de escolaridade dos pais esteja associado ao tipo de relação que estabelecem com a escola do seu filho, uma vez que, em sua grande maioria, pessoas com um nível de escolaridade maior conseguem reconhecer e conhecer os benefícios que a educação proporciona para a vida profissional e pessoal do cidadão, tornando-nos seres reflexivos, conscientes e agentes da nossa vida e do meio que nos cerca.

Ao nosso ver, enquanto a educação não se tornar prioridade dos professores, alunos, pais e escola, caminhando juntos na mesma direção e com o mesmo objetivo, os índices de reprovação, evasão, analfabetismo, de criminalidade, de gravidez na adolescência, prostituição e tantos outros males que assolam a nossa sociedade e o nosso planeta continuarão a nos ferir. Como afirmou Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BACKTIN, M.[1979] **Estética da Criação verbal**. 4.ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRITO. M.C.F. **Escola e família**: Práticas de Letramento, vivências e memórias. Natal, 2016, 237 p. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad.: A.R.Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 1.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

Disponível em: <<http://cordelodobrasil.com.br/v1/aprenda-fazer-um-cordel/>>. Acesso em: 16.abr. 2018.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6GSUQ>>. Acesso em: 02. Jun. 2015.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer de pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: _____; LUCENA, M. I.P.(org.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: EDIFURB, 2012.

GRESSLER, L.A. **Introdução à pesquisa Projetos e relatórios**: São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GUIMARÃES, A. M. M; KERSH, D. F. (org). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IV ANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

KLEIMAN, A.B. **Preciso ensinar o “letramento”? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. CEFIEL, 2005.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: _____; MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELO, A.F.T. **Dez cordéis num cordel só**. Mossoró: Queima BuCHO, 2006.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, M.S; TINOCO, G.A; SANTOS, I.B.A. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M.S. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, T.M; SILVA, E.G.O; SILVA, C.O; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa, 8º ano. 4. Ed. São Paulo: IBEP, 2015.

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

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

SANTOS, A.D.G. **Programa “Engajando famílias na escola”**: estratégias, possibilidades e desafios. Natal, 2015, 232 p. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. 7. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. 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.

SOUZA, R.J; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 101-107.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VOLOSHINOV, V.N. [BACKTIN, M.] **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas, fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi: São Paulo: HUCITEC, 1979.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD – Associação de Leitura de Brasil, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele.
Transcreva a história contada.

Meu Pai tinha uns 14 anos, morava
com sua mãe, e irmão, tinha o avô,
ele foi pra um Posseio, e quando
tinha que ir embora, não se
lembrava de ele ver o carro
indo embora e corre atrás, tinha
uma curva e o carro sumiu,
meu Pai ficou desesperado, e começou
a chorar, e correr, correr, sorte
que tinha uma parada o carro,
Parou, meu Pai chegou no carro,
sem jeito, choro e chorando, eles
afastaram pra ele e nem ligaram
ele entrou no carro e jogou
embora.

Fim!

Thayná Lopes

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele.
Transcreva a história contada.

Meu Pai tinha uns 14 anos, morava
com sua mãe e irmão, tinha o avô,
ele foi pra um Posseio, e quando
tinha que ir embora, não se
lembrava de não ver o carro
indo embora e comecei a chorar, tinha
uma curva e o carro sumiu,
meu Pai ficou desse jeito, e começou
a chorar, e Correr, correr, sorte
que tinha uma parada o carro,
Parou, meu Pai chegou no carro,
sem jeito, chuto e chorando, eles
afastaram pra ele e nem ligaram
ele entrou no carro e jogou
embora.

Fim!

Thayná Lopes

APÊNDICE C

Nome: Jandiel Vitor Ribeiro do Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele.
Transcreva a história contada.

*Pai, meu pai me contou uma história quando ele
era pequeno ele gostava muito de jogar bola ele falava
que jogava de mais já foi campeão em muitos campeonatos
e teve um dia que ele disse que era o jogo da vida
dele a final da Copa Nordeste ele jogou muito muito
e foi campeão foi o sonho dele ele disse que nunca
esqueceu,*

APÊNDICE D

Taylana Rodimilla 8^a B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele.
Transcreva a história contada.

Lembro de um certo dia que estive na escola e da família da sala de aula eu e alguns coleguinhas jogando bola no campinho perto da escola. Quando de repente me bateu uma vontade de ir jogar bola com os colegas. De repente tive uma ideia disse então a professora que estava com dor de cabeça. A professora então me levou até a diretoria e lá a diretora me deu um remédio, coloquei o comprimido de baixo da língua e não engoli e voltamos para a sala de aula. Mesmo assim eu pedi a professora para ir para casa, e ela liberou. Só chegar em casa tomei o remédio e fui ao encontro dos colegas que estavam jogando bola. Passei a tarde toda ali se divertindo naquele campinho. Mais esqueci que a professora passava por lá, para ir para casa. Quando de repente ela se deparei comigo cheio de suor, depois tive que dizer uma explicação, mais isso já não importava, eu tinha passado a tarde feliz jogando o que mais gostava na infância jogar bola.

Ano 1988
Helena Souza

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES

DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Quando eu era adolescente eu tinha um namoradoinho, eu gostava muito dele e ele de mim, só que meus pais não apreciava nosso namoro então fui um dia em que eu fugi de casa com ele e fomos para casa de uma prima minha ficamos lá por uns 5 dias e depois eu decidii que era melhor cada um seguir seu caminho lá que meus pais não o aceitava. Eu escoltei pra casa pedi desculpa a meus pais e sei que foi a melhor coisa a se fazer, pois eu escoltei aproveitar a minha adolescência.

APÊNDICE F

Alan Dellan

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES

DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Quando eu tinha 8 meses, minha mãe contou que eu comecei a me arrastar de barriga no chão, e eu adorava objetos que soassem rolando, tantos que foram para longe para que eu pudesse ir pegá-los, e um dia, brincando com uma bolinha eu peguei ela para longe e ia arrastando para pegá-la, até que ela foi parar em baixo de um marujá na casa do meu tio, não conseguindo pegá-la. Bolinha de volta, eu acabei batendo com o meu olho esquerdo no marujá, e ele ficou inchado, que parecia que eu estava brigado, e depois um rolo, meu pai achou engraçado e tirou uma foto de recordação, dizia ele aos amigos: - Peguei meu pequeno Brigado na noite, com um amiguinho, e dando boas gargalhadas. FIM.

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Minha mãe tinha uns 8 anos quando ela e a amiga dela elas estavam na praia e achou um monte de osso, conta, botom, esmalte. E tava tendo um almoço desses bem chiques na casa de praia de um prefeito aí cuja cidade não vai dizer. Mas só tinha gente importante e nossos pais.

A gente achou todos aqueles ossos e contos e cosméticos muito legais, levamos e jogamos na mesa do almoço "Olha o que a gente achou", espalhamos porque era macumba.

Aluna(a): Camilly Vitória 8º B

APÊNDICE H

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Meu Pai era um Grande que tinha 17 anos no Colégio Plantado e trabalhava. Os colegas da Sala de aula chamavam de Dede, ele tinha vez que Malina Prota, ele fazia questão de Pular a janela da classe tendo acesso a Prota, Pais cobria em seguida a sala com os colegas, um certo dia ele chegando atrasado não dando tempo de Pular a janela, os colegas perguntaram: como é que foi isso, o Professor já está na Sala, ele teve uma ideia maluca, foi lá na dependência e colocou algo para impedir que os alunos continuassem, Pais pegou dois nomes em forma de um 'S' e jogou nos fios de alta tensão, no seguinte momento os mesmos ficaram pendurados, foi um instante de fogo tão grande que os lugares se abençoaram, nesse dia não houve mais aulas e todos alunos foram para casa, mas a história: Não foi nenhuma os Pais, Pais o Professor morreu no outro dia, e Juli mais uma vez foi em Hina.

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele.
Transcreva a história contada.

Adolescência! Uma das
coisas mais boas da
minha Adolescência
foram a oportunidade
de ajudar minha Mãe
por morar na Roça
as coisas eram
difíceis.

Mas foi aí que minha
irmã mais velha teve
a ideia de se mudar
pra cidade grande
foi aí que as coisas
melhoraram, pude ajudar
minha mãe nas
despesas e é isso.

Fabrizio Alexandre de Farias

APÊNDICE J

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES

DEPARTAMENTO DE LETRAS - DLC

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Gabriel Alessandro
8B

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Quando meu pai era criança
ele brincava com a irmã
dela em casa e quando minha
vó ia trabalhar, eles apresentavam
que ela tinha Sando, Sion
de casa e brincavam de
jogar pedra um no centro,
um do verso pela brincadeira
meu pai quando jogou a
pedra nele pegou bem no
calcanhar meu Tio caiu no
Hora? ficou chorando, quando
minha vó chegou e viu
um calo na calcaça do meu
Tio meu pai ficou de
castigo, e os dois apertaram
por sair de casa sem
permissão. Fim

Moral da História

Nunca brinque de
jogar pedra.

APÊNDICE K

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
 CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
 DEPARTAMENTO DE LETRAS - DLC
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Eu Valquiria mãe do Tony
 Victor na minha adolescência eu
 já trabalhava tomava conta
 das minhas duas sobrinhas
 depois me casei e tive meu
 primeiro filho Tony o tio
 que aranja outro trabalho na
 guarapress com quatro anos depois
 tive meu segundo filho o Léo
 que me ajuda do trabalho por
 um ano e depois voltei a trabalhar
 sou costureira e esse é um bocorinho
 da minha vida.

APÊNDICE L

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele.
Transcreva a história contada.

Meu pai uma vez disse que foi Tefar
Cala na praia com a pessoa mais
ilmo mais rico ele acabou de
dizer a d'ó que era cuidando
dell no dia porque a minha mãe
que é a mãe dell estava trabalhando
quando esse tempo ela ficou
muito preocupada quando ela
umax 5:30 da tarde ele chegou
a mãe dell e a mãe ficaram
com raiva dell e tiveram uma
briga e ele depois disse que
na pra-ra mais suponha
e não desobedeceu a mãe mais
e disse de agora ele se pode
Tefar Cala perto de casa e di-
pai disse ele nunca mais
foi para um lugar longe sem
avisar a mãe dell e agora
depois disse imediatamente
dell sua pessoa que é como
vira a de pai pra onde vai
para que não biquem preocupado.

APÊNDICE M

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

David Pinheiro

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Quando minha Mãe tinha uns 14 anos 16
Anos ela gostava muito de sair para festas
só que o Pai não deixava, mais ela ia de todo
jeito. Tive um tempo que teve uma festa e
ela foi escondida, quando ela chegou em
casa e tentou abrir a porta. Só que o Pai dela
tinha trancado por dentro, ela chamou, che-
ou mais ninguém abriu o Pai dela não dei-
xou a mãe abrir a porta para a filha, a filha
foi dormir na casa do irmão, no outro dia
ela voltou para casa mais o Pai não deixou
ela entrar ela voltou para a casa do irmão
Uma semana depois a mãe foi buscar
ela, para trazer ela de volta para casa, ela
voltou para casa e fez as coisas como Pai
e os dois ficaram de boas.

APÊNDICE N

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

1. Seu pai ou sua mãe irá lhe contar uma história da infância ou adolescência dele. Transcreva a história contada.

Na minha infância eu não tinha boas condições de vida, mas, mesmo sendo pobre eu era feliz.

Todos os dias eu e meus irmãos iam buscar água, para nossa mãe lavar os roupas. e nós ajudávamos ela e depois iam brincar.

Não tínhamos condições para termos aqueles brinquedos caros, então nossa mãe fez para nós vários brinquedos e por mais que aqueles brinquedos não tivessem muito valor, eles eram muito legais e ainda mais foram feitos com amor, e isso é o que importa.

APÊNDICE O

A MENINA E O BARRO (YASMIN)

Hoje venho lhes contar
A história de uma menina
Que comia barro escondida
Com medo de sua mainha

Quando ela era pequena
Adorava brincar
Mas o que ela gostava mesmo
Era de aprontar

Quando sua mãe saia
Ela se escondia
lá todo dia
Comer o barro na vizinha

Ela tinha medo
De sua mãe descobrir
Então todo dia
Ela tentava fugir

Mas ela não conseguia
Pois habilidade não tinha
lá pra cozinha
Se escondia no armário
Pois ali havia

Eu só lhes digo uma coisa
Não comam barro
Não fujam da mãe
Seja esperto
Que tudo dará certo.

APÊNDICE P**O DIA EM QUE ME PERDI
(THAYNÁ LOPES)**

Era um menino do sertão
Sozinho, sem condição
Acordava logo cedo pra apanhar
Castanha do chão

Ele vai pra um passeio
E na hora de ir embora
Esquecem ele lá no meio
E aí começa o aperreio

Ele corre atrás do carro
Mas não consegue alcançar
Ele ficou com medo
Deles lhe deixar

Ele continua correndo
Pra perto do carro chegar
Eles param numa parada
Ele ver ali uma chance de pra casa voltar

Mas o carro foi embora
E ele começa a chorar
Pedindo a Deus
Que o carro vá parar

Até que em outra parada
Ele consegue chegar
Chega todo descabelado

Todo desesperado
E até arranhado

O povo olha pra ele
Com cara de enterro
Como se ele fosse
O pior pesadelo

Ele não fala nada
Pois tem medo de apanhar
Ele senta no lugar
E espera o busão chegar

APÊNDICE Q**ROTINA
(ANDRYEL SILVA)**

Quando eu tinha 15 anos
Acordava logo cedo
Para ir pra escola
E ainda falava com o povo sem segredo

Chegando lá batia uma pelada
Fazia três gols
Depois ia pra aula

Lá tinha uma paixão
Olhava pra ela
Da cabeça aos pés no chão

Ela era tão linda
Parecia as rosas do sertão
Era bem cuidada
Sem nenhum arranhão

Às vezes eu me perguntava
Porque uma menina dessas
Iria me querer
Um pobretão como eu
Nenhuma menina ia me escolher

Mas o mundo dá voltas
E hoje tô podendo
Tô com ela do meu lado
E toda menina tá me querendo

APÊNDICE R**JOÃOZINHO, O TEIMOSO
(ALAN DELLAN)**

Joãozinho desde pequeno
Já era danado a se arrastar
E com sua barriga pequena
Se arrastava no chão sem parar

Seu brinquedo preferido
Era uma bolinha redonda
Ele colocava pra rolar
Para bem longe tentar pegar

Quase sempre conseguia
Com a mamãe a ajudar
Em uma tarde lá estava
Ele com as bolinhas a brincar

Quanto mais ele tentava pegar
Mais a bolinha ficava a rolar

Joãozinho certa vez brincando
Com força jogou a bola
Dessa vez não conseguiu pegar
E pôs-se a chorar

Sua mãe preocupada
Tenta a Joãozinho acalmar
Mas o menino era teimoso
E novamente a bolinha pôs-se a jogar
E em um lugar mais difícil ela foi parar

Ele arrastou a barriga
Mas não conseguiu pegar
E na sua última tentativa
Ele veio a se machucar
E um olhinho roxo ele veio a ganhar

Essa é a história de Joãozinho,
O teimoso
Que a mamãe nunca deixou de amar

APÊNDICE S**NO HOSPITAL
(DENISE)**

Hoje vou contar uma história
De uma menina muito teimosa
Ela era muito doidona
A ponto de comer sal toda hora

Muito doente ela ficou
E a vovó pro médico a levou
O médico a internou numa sala vazia
Era chato todo dia

Mas vovó e titia
Todo dia iam a visitar
Mas elas tinham vida corrida
Roupa e casa pra lavar

Doidinha e entediada
Do muro pulou
Em casa ela chegou
Morrendo de medo de levar uma paulada

Quando minha vó a encontrou
Não acreditou na descarada
A levou para o hospital
Totalmente chocada

O médico sem entender nada
Ficou revoltado
E a deixou
Mais dias internad

APÊNDICE T**MENINA DO NORDESTE
(ERICARLA DE ARAÚJO)**

Hoje vou contá uma história
Da menina do nordeste
Uma menina sem vergonha
Que adora namorar

Certo dia em uma festa
A menina estava lá
Junto com um menininho
Que adorava conversar

E os dois conversando
Vendo o clima rolar
Ele chegando perto dela
Vendo os dois quase se beijar

Enquanto a festa rolava
Eles saíram pra namorar
Foi tanto amor feito nesse dia
Que não deu pra aguentar

O dia amanheceu
O sol veio a reinar
Com o sorriso no rosto
Ela veio a se levantar

O pai perguntou como foi a festa
Ela respondeu com um “foi tudo bem”
Mas mal sabia ele
Que a santinha nordestina

Adorava namorar

E até hoje ninguém sabe

Onde o par dela foi parar

Nunca mais foi visto

Mas a menina

Continua a namorar

APÊNDICE U**DEDE, CABRA DE FÉ
(EICHILA MORGANA)**

Aí vai a história
Do garoto chamado Dedé
Foi criança extrovertida
Valente e cabra de fé
Tudo o que ele vê na frente
Ele destrói com o pé

Uma janela fechada
Pra ele não era nada
pegava uma pedra grande
Que via na calçada

Metia-a no vidro
E logo estava quebrada
Entrava pela brecha
E lá ele ficava

Sempre foi assim esse menino
Muito danado e arteiro
Hoje é um homem grande e faceiro
Adulto bem trigueiro

APÊNDICE V**O JUMENTO LAZARENTO
(GABRIEL ALEXANDRE)**

Uma pobre adolescente
Sonhava com um trabalho
Pra ajudar a sua mãe
Que não tinha milhões

Querendo ajuda
Foi em busca, procurou
Procurou, mas não achou

Foi aí então
Que surgiu uma ideia
Então ela falou
com a irmã mais veia

Queria um emprego
Chorando pediu arrego
A ideia foi se mudar
Para uma cidade maior
Onde as oportunidades
Iriam agradar

Montaram num jumento
Que jumento lazarento
Mesmo assim seguiram sem rumo
Com muita força e prumo

Subindo as montanhas
No jumento especial
Que era presente do seu pai

Um jumento sagaz

Chegaram num hotel
Chamado risco de morte
Onde o lema era
Vá na sorte

Mas tiveram uma notícia ruim
O jumento morreu comendo
Após tanto trabalho
Ele teve o seu fim

APÊNDICE W

NA SOLIDÃO
(GABRIEL ALESSANDRO)
Quando meu pai era criança

Ele ficava com o irmão
Sozinhos em casa
Sozinhos então

Minha vó ia trabalhar
Eles aproveitavam e iam brincar
Saíam pra rua pequenos
Então pegavam pedras e começavam a confusão

Um certo dia nessa brincadeira
Meu pai lançou uma pedra
A cabeça acertou
E meu tio logo chorou

Voltaram para casa
Pro galo acalmar
A porta bateu
E começaram a chorar
Depois de um tempo
Minha avó percebeu
E logo então
O pau comeu

Mas isso serviu de lição
Eles aprenderam que desobedecer
Fazia a cara arder
E o galo crescer

APÊNDICE X**VIDA DE JOGADOR
(JARDEL VITOR)**

Meu pai me contou uma história
De quando ele era pequeno
Ele jogava muita bola
Ele tinha muito talento

Tinha muita habilidade
Fazia gol de qualquer jeito
Ele era o artilheiro
Em qualquer lugar que fosse

Não queria nem saber
Só queria jogar
Seu pai falava:
- esse meu filho joga demais
É o garoto do papai

Sua mãe falava:
-filho, cuidado pra não se machucar
Ele respondia: ahh mãe,
Deixa eu jogar

Quando acabava a partida
Ele ia correndo pra casa
Morrendo de fome dizia:
-vou comer um prato cheio
E não quero nem saber
Mãe bota a minha comida
Se não eu vou morrer

Quando ele terminava de comer

Já ia dormir

E quando acordava

Já estava pronto pra sair

Sua mãe falava:

-filho, vai pra onde?

E ele respondia:

- vou jogar bola

Vou me divertir

Vou sair com os amigos

Isso me faz rir

APÊNDICE Y**MINHA VIDA NO SERTÃO
(RAYSSA KELLY)**

Meu pai me contou uma história
E aqui eu vim lhes contar
Só me desculpe se não ficar boa
É porquê não sei rimar

A história começa lá no sertão
Onde vive um pobre rapaz
Sem boa condição

Todos os dias
Ele ia na lagoa
Buscar água
Pra matar a sede da patroa

Depois disso
Ele ia brincar
Essa era a forma
Dele descansar

Ele não tinha condições para comprar brinquedos
Pois para comprar
Tinha que ter muito dinheiro

Como ele não tinha dinheiro
Sua mãe fazia os brinquedos
Cheio de amor e alegria
Era assim o dia inteiro

Mesmo não custando caro

Eram de coração
Meu pai me conta
Que adorava de montão

É aqui caro leitor
Que te dou uma lição
Que pra ser feliz
Não precisa de muito não

APÊNDICE Z**EMIGRAÇÃO
(THAIS GARCIA)**

Em um interior pequeno
E pouco conhecido
Havia um rapaz com pouca aparência
Mas com bastante experiência

Com muita alegria
Ajudava seus pais
E jamais os deixava
Para trás

Certo dia criou-se o desejo no rapaz
De visitar a cidade
Se enturmar
Conhecer a humanidade
E ver coisas novas

No dia seguinte
Despediu-se de seus pais
Ansioso foi fazer suas malas
E seguir seu caminho em paz

Chegando lá
A primeira impressão foi estranha
Mas o tempo foi passando
E ganhando cada vez mais gana

Logo arrumou um trabalho
E se apaixonou por uma garota bonita
Seus olhos eram azuis

Brilhantes como a luz

Se conheceram

Se gostaram

E com o tempo

Se casaram

Ele do seu interior nunca mais lembrou

Pois na cidade grande tudo conquistou

Amor, paixão e saúde

Conseguiu sua plenitude.

ANEXOS

ANEXO A

[illegible]

Preste atenção nos versos a seguir:

"Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assind.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá."

Nesses versos, o eu poético diz que não estudou e fala da condição econômica da sua família. O grau de escolaridade (instrução), assim como a idade, o sexo, a condição socioeconômica, o convívio social são fatores que influenciam no modo de falar das pessoas. Nesse caso, trata-se da **variedade social**. Tanto na cidade como no campo, há pessoas que falam de forma diferente daquelas consideradas como as normas urbanas de prestígio.

PARA VOCÊ QUE É CURIOSO

Cordel: literatura popular em verso

No Brasil, o cordel surgiu na segunda metade do século XIX e expandiu-se da Bahia ao Pará, antes de alcançar outros Estados. Os folhetos, vendidos nas feiras, tornaram-se a principal fonte de divertimento e informação para a população, que via neles o jornal e a enciclopédia, de maneira quase simultânea.

Os temas eram os mais variados: as aventuras de cavalaria, as narrativas de amor e sofrimento, as histórias de animais, as peripécias e diabruras de heróis, os contos maravilhosos e uma infinidade de outros, que nos chegaram pela Literatura oral da Península Ibérica e que a memória popular encarregou-se de preservar e transmitir.

Além disso, o poeta nordestino foi incorporando a esse romanceiro fatos mais próximos do público, ocorridos em seu ambiente social: façanhas de cangaceiros, acontecimentos políticos, catástrofes, milagres e até mesmo a propaganda, com fins religiosos e comerciais.

As xilogravuras e desenhos que ilustram as capas dos folhetos são uma manifestação da criatividade do artista popular, com suas soluções plásticas sintéticas, em que se destaca o traço forte, de rude e bela expressividade.



O cordel é valorizado como expressão poética de alta significação por escritores do porte de Ariano Suassuna, Carlos Drummond de Andrade, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Mario de Andrade, João Cabral de Melo Neto, motivando (e continua a motivar) estudos e pesquisas nas áreas de Antropologia, Folclore, Linguística, Literatura, História, entre outras.

Fundação Casa de Rui Barbosa.
Disponível em: <<http://www.casariuibarboza.gov.br/cordel/index.html>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

Folhetos da literatura de cordel à venda na Feira de Caruaru (PE), 2010.

ANEXO B

Prática de leitura

Texto 2 – Poema de cordel

ANTES DE LER

Antes de ler mais um poema de cordel, responda às questões a seguir:

1. A literatura de cordel é comum no local em que você vive? *Responda pensando.*
2. Você já conhecia textos desse gênero?
3. A imagem que acompanha o poema de cordel a seguir é a reprodução da capa do folheto do qual o texto foi retirado. Observando apenas a ilustração, levante uma hipótese: Sobre que assunto o texto vai tratar?

Agora, leia o cordel a seguir, que apresenta algumas reflexões sobre a natureza humana.

O burro é o ser humano

Acordei de madrugada
e comecei a fazer risco...
Pedi licença ao poeta,
meu mestre Antônio Francisco,
E puxei pela memória
pra escrever essa história
que chegou como um corisco:

Andando pela cidade
vi uma carroça larga
cheia de areia e cimento
e pensei na vida amarga,
o sofrimento, a tortura,
como é a vida dura
de um pobre burro de carga.

Ao ver o burro cansado
perguntei no pensamento:
– Como é que um homem pode
causar tanto sofrimento?
– Como pode ser tão mau
com esse pobre animal?
– Coidado desse jumento!

E fiquei ali parado
pensando na humanidade
que pra se satisfazer
perde o rumo da verdade.
E entre todos os animais,
entre todos os demais,
é o único que tem maldade.

[...]

Olhando aquele jumento
escutei a voz de alguém,
mas oltei ao meu redor,
vi que não tinha ninguém.
Só o jumento cansado,
olhando para o meu lado
como uma coisa do além.

Fiquei todo arrepiado
quando o jumento me olhou
chamou minha atenção
e para mim cochichou:
– Não se assuste comigo
você não corre perigo.
E depois continuou:

– Você, meu caro poeta,
com esse seu sentimento
foi por Deus abençoado.
E agora, nesse momento,
vai ter a capacidade
e a oportunidade
de escutar um jumento.

Eu senti um arrepio,
o suor veio na palma,
ao escutar o jumento
senti um frio na alma,
meu coração disparou,
mas o jumento falou:
– Meu poeta, tenha calma!

Olhou-me com a grandeza
de um sábio de Alexandria,
e disse: – O que o homem faz
comigo é covardia,
mas eu lhe dou o perdão
porque no meu coração
só tenho paz e alegria.

– Não adianta queixar-me
de todo meu sofrimento.
Eu não reclamo da vida
nem resmungo um só momento,
não vivo no **desatino**
porque sei que o meu destino
foi nascer pra ser jumento.

– Porém, você meu poeta,
faz parte da raça humana.
A quem Deus deu liberdade
e a vontade **soberana**
pra decidir com cuidado
entre o certo e o errado
entre o amor e a gana.

– O ser humano optou
pelo lado que não presta.
Poluiu rios e mares,
tocou fogo na floresta,
e desmatou **sopé** de morro,
É um pedindo socorro
e outro fazendo festa.

[...]

– Com trator e motosserra
fizeram o desmatamento
deixaram a areia solta
gerando **assoreamento**.
– Oh atitude infeliz!
Ainda tem gente que diz
que eu é que sou jumento.

– Desculpe, caro poeta,
magoar não é meu plano,
mas o homem me maltrata
e ainda comete o engano
de dizer que eu sou burro*,
e falou dando um **estouro**.
“O burro é o ser humano.”

– Um bicho que inventa armas,
que destrói uma nação,
que tem inveja e ganância
no sangue e no coração.
Que faz o mal e sai rindo,
tá se autodestruindo.
– Esse perdeu a razão!

[...]

ACACI, José. *O burro é o ser humano*. Parnamirim: s.d.

capa do folheto do cordel *O burro é o ser humano*, de José de Acaci, com gravura de Adriano Albuquerque.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Esse poema de cordel apresenta algumas palavras que, dependendo da região do Brasil, um dia você viveu, podem gerar dúvidas quanto ao significado. Antes de realizar as próximas atividades, pesquise as palavras desconhecidas no dicionário.
Professores, caso as palavras não apresentem alguma palavra, solicite ao(a) professor(a) que pesquise.
2. Em resumo, qual é o assunto tratado nesse cordel?
3. Uma das personagens desse cordel é um burro falante. Em que outro gênero de texto o recurso de personificação de animais costuma ser utilizado? *Responda.*
4. O eu poético comenta, na primeira estrofe, que recorre à memória para narrar o que viria em seguida. Que outra expressão, usada anteriormente nessa mesma estrofe, antecipa a ação de escrever? *Responda.*
5. Releia esta estrofe:

E fiquei ali parado
pensando na humanidade
que pra se satisfazer
perde o rumo da verdade.
E entre todos os animais,
entre todos os demais,
é o único que tem maldade.

a) Que palavra poderia sintetizar a ideia apresentada no terceiro e no quarto versos dessa estrofe? Transcreva-a em seu caderno. *Alternativa: "maldade".*

I. Anseio. II. Maldade. III. Ganância. IV. Orgulho.

b) Explique o que seria “perder o rumo da verdade”, segundo o ponto de vista do jumento.
Resposta pessoal. Profissionais, registre-se: não se trata de uma resposta única. No entanto, pode-se dizer que ele se refere à perda da verdade, ou seja, à perda da moralidade. Nesse caso, o animal irracional segue seu instinto e não se preocupa com a verdade, podendo ser enganado, mas não mudando. Portanto, o único animal que mata, apesar de não estar com fome e para se defender, é o ser humano.

c) Segundo o poema, qual é o único animal que tem maldade? *O ser humano.*

d) Você concorda com essa ideia? Justifique sua resposta.

6. Releia outro trecho do poema:

“[...] mas eu lhe dou o perdão porque no meu coração só tenho paz e alegria.”

a) De quem é essa afirmação? *O burro.*

b) O que é possível perceber sobre a índole dessa personagem a partir da leitura desses versos? *Que ele é um ser bom, pois.*

Na 12ª estrofe, percebe-se um confronto de atitudes.

c) Localize e transcreva em seu caderno os dois versos que apresentam essa oposição.

d) Identifique quais são os elementos que estão em oposição nesses versos. *A natureza e o ser humano.*

Dê exemplos que confirmem a ideia de que esses versos apresentam.

De um lado, há a natureza insensível, que não sente a dor do sofrimento, como o homem, que sente a dor do sofrimento. Do outro lado, há o homem, que sente a dor do sofrimento, como o animal, que não sente a dor do sofrimento.

TEXTO E CONTEXTO

1. Leia o trecho a seguir, em que o poeta José Acaci faz um comentário sobre o cordel *O burro é o ser humano*.

[...] O grande poeta Antônio Francisco é autor do cordel *Os animais têm razão*, no qual ele escuta a conversa de vários animais sobre a maneira como o ser humano está tratando o nosso planeta. O burro, a vaca, o porco, a cobra, o cachorro e o rato fazem uma conferência com muito bom humor e irreverência. No cordel *O burro é o ser humano* eu me encontro com o Burro da poesia de Antônio Francisco e travamos uma conversa sobre a situação do Rio Pítmubu e a construção de condomínios na sua margem.

ACACI, José. *O burro é o ser humano* (blogue). 30 maio 2013. Disponível em: http://acacideletras.blogspot.com.br/2013/05/01_archive.html. Acesso em: 20 mar. 2015.

a) Que relação o comentário anterior estabelece entre o cordel *O burro é o ser humano* e o cordel *Os animais têm razão*? *O comentário revela que o cordel *O burro é o ser humano* é baseado no cordel *Os animais têm razão*, pois ambos são de uma mesma origem.*

2. Localize, no poema, a estrofe em que o nome do poeta Antônio Francisco é citado e transcreva em seu caderno os versos que fazem referência a ele. *O grande poeta Francisco é citado na primeira estrofe do poema, nos versos “Pedi licença ao poeta, meu mestre Antônio Francisco”.*

3. A forma como o autor se refere ao poeta Antônio Francisco no comentário e também nos versos atribui que caráter ao cordel *O burro é o ser humano*? Transcreva a alternativa correta em seu caderno.

a) De homenagem, pois o autor José Acaci considera o poeta Antônio Francisco um grande mestre, a ponto de se inspirar em um de seus poemas. *Alternativa: X.*

b) De paródia, pois o autor José Acaci desconstrói o poema de Antônio Francisco, inserindo elementos de humor e irreverência que não estavam presentes no cordel original.

c) De crítica, pois o autor José Acaci discorda completamente das ideias apresentadas no cordel de Antônio Francisco e procura contestá-las em seus versos.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

Você já teve a oportunidade de estudar várias características do gênero poema. Reveja algumas delas:

- O **poema** é um gênero textual estruturado em versos. Cada linha do poema corresponde a um **verso**. Ao conjunto de versos damos o nome de **estrofe**. Há poemas de apenas uma estrofe, em que os versos aparecem agrupados, sem espaço entre eles. Os dois poemas de cordel lidos neste capítulo são divididos em estrofes, mas há poemas em que isso não ocorre.
- O **poema** pode ou não ter **rimas**. A rima ocorre quando, no fim ou no meio dos versos de um poema, há palavras que terminam com sons iguais ou semelhantes. As rimas podem ocorrer em versos diferentes ou dentro de um mesmo verso.
- As palavras ou expressões utilizadas nos poemas podem ter vários significados, ou seja, em geral esses textos empregam uma **linguagem figurada**, sendo necessária a interpretação daquilo que querem expressar.
- A intenção de um poema pode ser a de emocionar o leitor, de propor uma reflexão ou de apresentar os sentimentos, as ideias e as emoções do poeta em situações cotidianas.
- O **ritmo** de um poema é criado pela alternância entre sílabas fortes e fracas nos versos, gerando uma **cadência**. Quando os versos apresentam um **ritmo constante**, que se repete, dizemos que o poema apresenta uma **cadência regular**.

69

ANEXO C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS

1. Qual o seu grau de parentesco com o (a) aluno (a)?
2. Qual o seu grau de instrução?
3. Sexo:
4. Você ajuda o aluno (a) em questão nas tarefas escolares? Em caso positivo, com qual frequência?
5. Você incentiva o (a) aluno (a) em questão a ler e a escrever?
6. Com qual frequência você vai à escola com o intuito de se informar acerca do desenvolvimento escolar dele (a)?
7. Você tem o hábito de ler e escrever?
8. O que você mais gosta de ler?

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES

DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

1. Idade:
2. Sexo:
3. Você gosta de ler? Em caso positivo, o que mais gosta de ler?
4. O que mais você lê no seu dia a dia?
5. Você gosta de escrever?
6. Com qual frequência você costuma escrever?
7. Seus pais te incentivam a ler e a escrever? Em caso positivo, como eles te incentivam?
8. Seus pais lhe ajudam a estudar?

ANEXO E



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES

DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS

1. Você acha importante a presença da família na escola?

Sim () Não ()

2. Você acha que durante esse processo de escrita, a sua ajuda foi fundamental?

Sim () Não ()

3. O que você achou desse processo?

Bom () Ruim () Ótimo () Regular ()

ANEXO F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES

DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

1. Você acha importante o envolvimento familiar no seu processo de aprendizagem?

Sim () Não ()

2. O que você achou de ter um parente seu te auxiliando no processo de escrita de um cordel?

Sim () Não ()