



Profletras
mestrado profissional

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MARIA RIBEIRO DE SOUSA

**OS TEXTOS CORDELÍSTICOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
PERSPECTIVAS DE APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS
*CÍRCULOS DE LEITURA***

CAJAZEIRAS – PB

2017

MARIA RIBEIRO DE SOUSA

**OS TEXTOS CORDELÍSTICOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
PERSPECTIVAS DE APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS
*CÍRCULOS DE LEITURA***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Câmpus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

CAJAZEIRAS – PB

2017

MARIA RIBEIRO DE SOUSA

**OS TEXTOS CORDELÍSTICOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
PERSPECTIVAS DE APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS
*CÍRCULOS DE LEITURA***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Câmpus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador
UFCG – CFP - UAL

Prof. Dra. Vanice Maria Lacerda de Melo Barbosa – Examinadora Externo
UFERSA

Profa. Dra. Maria Nazareth Lima Arrais – Examinadora
UFCG – CFP - UAL

Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Filho – Examinador Suplente
UFCG – CFP – UAL

À Neto, Guilherme, Galileu e Moisés Antônio.

Com amor, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, presença constante em cada um de nós, fortaleza e luz para os nossos caminhos e motivo maior da conquista das nossas ideias;

Ao professor Dr. José Wanderley Alves de Sousa, pela cuidadosa orientação, incentivo, apoio e confiança, com quem partilhei o que era o broto desta dissertação.

Às Profa. Dra. Maria Nazareth Lopes Arrais e Profa. Dra. Rosilene Alves de Melo pelas valiosas contribuições apresentadas durante o Exame de Qualificação deste trabalho.

Ao PROFLETRAS da UFCG, pelo conhecimento e experiência compartilhada, especialmente na comunhão com colegas e professores, que com dedicação, presteza e competência conduzem com mérito a profissão.

Aos meus pais, irmãos e amigos, pela paciência em ouvir minhas inquietudes e discussões durante o curso e escrita desta pesquisa.

“A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor”.

- Bráulio Bessa

https://pensador.uol.com.br/autor/braulio_bessa/

RESUMO

A leitura é o meio mais importante para aquisição de saberes. É o instrumento base para todo o sistema educativo, por isso é essencial à atividade pedagógica. Para tanto, faz-se necessário que entendamos o contexto no qual nossos alunos estão inseridos para que possamos auxiliá-los em relação a uma leitura que transcenda o superficial, numa perspectiva histórico-crítica, contextualizada. Nessa direção, o presente estudo pretende evidenciar a relevância da literatura de cordel enquanto instrumento de leitura desenovelador de múltiplos sentidos. Os dizeres, as histórias as marcas da cultura popular, de modo especial, veiculadas pelo texto cordelístico, são matéria-prima para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Assim, a pesquisa aqui apresentada visa, sobretudo, propor abordagens teórico-metodológicas da literatura de cordel nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II através da adoção do gênero Cordel, a partir do desenvolvimento de círculos de leitura, conforme delineados por Cosson (2014), a fim de se empreender ressignificações didático-pedagógicas do uso dessa produção artística, na sala de aula. Faz-se necessário, portanto, destacar através do presente estudo, autores que percebem a riqueza desta literatura, tida como popular, uma vez que esse gênero poético se encontra praticamente ausente do espaço das salas de aula. Assim, aqui se assume como base teórica, os postulados da Análise de Discurso Francesa, da Pedagogia da Leitura, das diretrizes teóricas e oficiais para o ensino de língua portuguesa e de suas respectivas literaturas e os estudos da cultura popular que tratam, especialmente, da literatura de cordel. Conclui-se pela presente pesquisa, que o trabalho com a poesia de Cordel, um dos elementos mais fortes da cultura nordestina, ganha especial atenção, visto que esse gênero poético proporciona ressignificações acerca da exterioridade da linguagem, da língua em seus contextos de produção.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel, Ensino de Língua Portuguesa. Círculos de Leitura.

ABSTRACT

The reading is the half more important for acquisition of knowledges. It is the basic instrument for all the educational system, therefore it is essential to the pedagogical activity. For so much, it does necessary that understand the context in which our students are inserted so that we can help them in relation the one reading that go in addition to the superficial, in a historical perspective-critical, contextualised. In this direction, the present study pretends to show the importance of the literature of string while instrument of fiscal reading of multiple senses. You say them, the histories the marks of the culture folk, of special way, transmitted by the text of string, are matter-prime for the education of Portuguese Tongue in the fundamental education. Like this, the here presented investigation objective, especially, propose theoretical boardings-methodological of the literature of string in the classes of Portuguese Tongue of the Fundamental Education II through the adoption of the gender String, from the development of circles of reading, satisfied delineated by Cosson (2014), to end to undertake new didactic senses-pedagogical of the use of this artistic production, in the room of class. It does necessary, therefore, stand out through the present study, authors that perceive the wealth of this literature, had like folk, once that this poetic gender finds practically absent of the space of the rooms of class. Like this, here it assumes like theoretical base, the postulates of the Analysis of French Speech, of the Pedagogy of the Reading, of the theoretical and official guidelines for the education of Portuguese tongue and of his respective literatures and the studies of the culture folk that treat, especially, of the literature of string. It concludes by the present investigation, that the work with the poetry of String, one of the strongest elements of the northeastern culture, wins special attention, seen that this poetic gender provides new meanings about the exteriority of the language, of the tongue in his contexts of production.

KEYWORDS: Literature of String. Education of Portuguese Tongue. Circles of Reading.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS	15
2.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CONTEXTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
2.1.1 Sobre as práticas de leitura na escola: o que sugerem os PCN	20
3 GÊNEROS TEXTUAIS E MEDIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
4 O CORDEL: PORTA-VOZ DA SINGULARIDADE DO POVO NORDESTINO	28
4.1 LITERATURA DE CORDEL: UM GÊNERO SECULAR.....	30
5 O GÊNERO CORDEL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TECENDO POSSIBILIDADES	34
5.1 A LEITURA LITERÁRIA DO TEXTO CORDELÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	39
5.1.1 As contribuições do texto cordelístico para o letramento literário	43
6 UMA PROPOSTA DE APLICABILIDADE DO GÊNERO <i>CORDEL</i> SOB A ÓTICA DOS <i>CÍRCULOS DE LEITURA</i>	47
6.1 <i>CÍRCULOS DE LEITURA</i> : UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DIDÁTICO- PEDAGÓGICA DO TEXTO LITERÁRIO	48
6.2 UMA PROPOSTA DE LEITURA DO GÊNERO <i>CORDEL</i> A PARTIR DA METODOLOGIA DOS <i>CÍRCULOS DE LEITURA</i>	55
7 CONCLUSÃO.....	72
8 REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS	78

1 INTRODUÇÃO

A tradição da literatura popular é muito antiga e permanece viva mesmo com o surgimento da tradição literária culta, escrita. Comumente denominada de literatura de cordel, esta é uma forma de comunicação universal que surgiu na Europa com a imprensa e, a partir de então, se difundiu. Um dos traços mais pertinentes desse gênero é o fato de ser um tipo de poesia narrativa e de caráter popular, já que os cordelistas contam através dos versos, as histórias com riquezas de detalhes incomparáveis.

Dentre a diversidade de gêneros discursivos orais e escritos, sugeridos nos PCN de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura, encontra-se o cordel, gênero poético que compartilha com outros gêneros (músicas, cinema, teatro, filmes) uma relação dialógica. Pois, como bem ressalta Lopes-Rossi (2012, p.162), “É muito comum nesse gênero a referência a textos e a discursos passados e presentes, por meio de marcas explícitas ou não. ”

A literatura de cordel conquista cada vez mais a atenção de leitores diversos, sobretudo na escola, pelo fato de proporcionar uma aproximação do educando à cultura popular. Nesse sentido, o trabalho com a leitura ligada a esse tipo de produção artística oferece mais oportunidade de observar e compreender o mundo à sua volta, o que possibilita ao aluno um ganho maior de autonomia, de outras possibilidades de aquisição do conhecimento.

Esta arte popular tem forte aceitação na região Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares. Porém, é perceptível a ausência da literatura popular em contextos teórico e metodológico na escola, ressaltando o preconceito no espaço pedagógico e em materiais didáticos. Uma maior atenção a este gênero só é, notadamente, percebida em relação a estudos desenvolvidos sob a forma de estudos monográficos em cursos de graduação e de pós-graduação.

A presença do cordel em sala de aula pode favorecer a percepção da riqueza desta produção cultural e reflexão mais aprofundada sobre problemas que instigam o preconceito, dentre eles o linguístico, disseminado na sociedade. Especialmente, em relação às falas regionais, a escola precisa encarar a questão, como parte de um objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito às diferenças.

A esse respeito, os PCNs (BRASIL, 1998) destacam que a escola precisa se livrar dos mitos que desvalorizam as formas de falar do aluno em detrimento da escrita que se baseia na norma culta da língua, o que desvaloriza a identidade linguística desses alunos, que pertencem a comunidades culturais com características específicas.

Nesse sentido, a literatura de cordel é um elemento riquíssimo, capaz de proporcionar ao leitor a materialização da discursividade do texto em relação às formas de construção de sentido, de historicidade, pela experimentação da leitura nos níveis: sensorial, emocional e racional. Esta deve ser a essência de qualquer proposta de mediação pedagógica, a partir da utilização do texto cordelístico.

Sob esta ótica, a ênfase dada ao local, ao regional ganha destaque nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008), que evidenciam a importância da promoção de letramentos múltiplos no cenário escolar, que possibilitem as práticas de leitura e de escrita na perspectiva do empoderamento e inclusão social.

Esses textos são, pois, a concretização dos discursos que acontecem nas mais variadas situações, e estão impregnados de visão de mundo proporcionada pela cultura. Por isso, para a eficiência de uma proposta de ensino que atinja a todos os sujeitos, de diferentes classes sociais, o educador deve tomar como ponto de partida o estudo dos costumes da região da qual os alunos fazem parte. E o folheto de cordel pode e deve ser considerado um recurso didático capaz de auxiliar a “integrar o homem na sua comunidade sem sentir desprezo pelo ambiente que foi de seus pais e de seus avós em confronto com outros exemplos de cidades de maior progresso e adiantamento”. (CAMPOS, 1977, p.67).

As práticas de leitura do texto cordelístico devem resultar, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é a língua, e precisam estar onde o leitor está. Isto porque, esses textos (misto da combinação do oral com o escrito) mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que pensa, como pensa e, como expressa esse pensamento. Na verdade, muito mais, expressa a vivência do povo em toda a sua plenitude. A necessidade de a escola trabalhar com diversos recursos, certamente se constitui como desafio da educação. E, tratando-se da poesia de cordel, mais ainda, precisamente por carregar consigo uma das variantes linguísticas que se presentificam cotidianamente nos discursos.

Sob essa ótica, escolhemos trabalhar com a literatura de cordel por razões centrais:

- a) Por veicular valores indispensáveis à compreensão e configuração do comportamento humano;
- b) Por considerar que a poesia de cordel constitui recurso especial à dinamização da leitura escolar, enquanto instrumento pedagógico propício à abordagem de temas fundamentais ao ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interdisciplinar, a exemplo de pluralidade cultural, diversidade linguística, manifestações literárias, história e memória, dentre outros;

- c) Por ser um recurso que permite reflexões sobre os fenômenos linguísticos, fortemente marcados na poesia cordelística, privilegiando práticas de leitura cuja percepção entrelace aspectos culturais, religiosos, políticos, econômicos e sociais, que se relacione à situação de apresentação de relações de sentidos entre leitor e texto.

Nessa direção, a problemática que impulsiona o desenvolvimento do presente trabalho apóia-se em três questões norteadoras:

1. Qual o lugar da literatura popular no contexto das práticas didático-pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa, especialmente no 9º ano do Ensino Fundamental II?
2. Quais abordagens teórico-metodológicas são as mais adequadas aos usos do texto cordelístico, considerando as atuais práticas de interface do ensino de literatura e língua materna no Ensino Fundamental II?
3. No que a proposição de sequências didáticas aplicáveis à leitura de textos cordelísticos, numa perspectiva dos círculos de leitura do texto literário, propostos por Cosson (2014), podem favorecer o incremento da leitura no âmbito do Ensino Fundamental II?

Destas questões norteadoras, emerge o objetivo geral deste trabalho que é propor abordagens teórico-metodológicas da literatura de cordel nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II através da adoção do gênero Cordel, a partir do desenvolvimento de círculos de leitura, conforme delineados por Cosson (2014), a fim de se empreender ressignificações didático-pedagógicas do uso dessa produção artística, na sala de aula. Nessa direção, os aportes teórico-metodológicos que embasam a presente dissertação assentam suas bases nas concepções discursivas da leitura, nos conceitos e fundamentos didático-pedagógicos sobre gêneros textuais aplicáveis ao ensino de língua materna, especialmente no Ensino Fundamental II, na interface entre usos do gênero cordelístico como expressão da cultura popular e suas manifestações na relação texto, discurso e leitura literária.

Para a consolidação do objetivo geral, acima exposto, desfiam-se os **objetivos específicos** buscados:

1. Discutir aportes teóricos relacionados aos usos da literatura de cordel como gênero propício para as práticas de leitura e, conseqüente formação de leitores, numa perspectiva crítico-criativo de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II;

2. Evidenciar possibilidades de transposição didática do texto cordelístico, colocando em xeque as atuais práticas escolarizadas de leitura deste gênero no Ensino Fundamental II;
3. Propor atividades aplicáveis às abordagens de usos da literatura de cordel para o ensino de Língua Portuguesa, a partir das diretrizes de organização e desenvolvimento de círculos de leitura, em turmas do nono ano do Ensino Fundamental II.

A pesquisa aqui apresentada tomou como ponto de partida a seleção e análise de textos teóricos sobre o tema da investigação, mas, sobretudo de experiências próprias de trabalhos desenvolvidos em projetos e cursos de especialização, o que a caracteriza como pesquisa bibliográfica-documental.

Assim, a proposta metodológica da pesquisa se justifica na medida em que essa perspectiva contempla aspectos linguísticos e culturais, bem como pelo fato de possibilitar o (re)conhecimento da literatura de cordel, como uma oportunidade ímpar de contato e participação dos alunos em atividades de leitura vinculadas a um contexto sócio-histórico-cultural, constituído de expressões, sentimentos, ideias, opiniões, experiências e história. Justifica-se, também, como proposta de incentivo ao gosto pela leitura, sobretudo numa visão crítica-reflexiva, a partir da poesia cordelística, ressaltando a relação entre língua, história e sujeito, produzida no discurso cordelístico.

O percurso metodológico aqui sugerido parte de experiências vivenciadas em outros trabalhos já realizados na conclusão da graduação em Letras, Cursos de Especialização e experiências vivenciadas no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental II.

Para o alcance deste percurso teórico-metodológico, além deste capítulo introdutório, que aqui se apresenta, o segundo capítulo do trabalho discorre sobre as concepções de texto, discurso e leitura, apoiadas nas diretrizes teóricas da Análise de Discurso de orientação francesa, da Linguística Textual e da Leitura do Texto literário. Discute, ainda, os modelos de ensino de leitura desenvolvidos na escola, sobretudo no Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo abordam-se as concepções de gêneros textuais, nas perspectivas sociocomunicativas e pedagógicas defendidas por autores diversos, a exemplo de Bakhtin, Marchuschi, dentre outros, e suas contribuições para o ensino de Língua Materna.

No quarto capítulo traça-se um roteiro histórico de consolidação da Literatura Popular no Brasil. Enfatiza, portanto, a importância do texto cordelístico para a consolidação da cultura popular nordestina, destacando alguns dos seus maiores representantes.

O quinto capítulo trata da didatização do gênero cordel no ensino de língua portuguesa e sua importância para o letramento literário, sobretudo, por veicular temas indispensáveis às abordagens em torno da constituição do leitor como sujeito social.

O sexto capítulo apresenta uma proposta de aplicabilidade de círculos em turmas do nono ano do Ensino Fundamental, II a partir de usos da literatura de cordel para o ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva dialógica. A matéria-prima para a elaboração dessas sequências didáticas consistiu na seleção de textos cordelísticos de autoria de Beto Brito, do poeta Zé da Luz e de Mavíael Melo, especificamente tomando-se um texto de cada autor.

2 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS

Os usuários de uma mesma língua participam diariamente de diferentes trocas sociais que possibilitam uma grande variedade de situações de interação. Essas variedades apresentam e geram **discursos**, permeados pelas finalidades e intenções de seus produtores, que, preferencialmente, não devem perder de vista as características dos interlocutores a que se dirigem em situações determinadas, de fala ou de escrita. Assim, o discurso ganha a forma de texto. Não se pode esquecer, entretanto, que o que sustenta o texto falado ou escrito é a **língua**, um sistema de signos específico, construindo historicamente por uma sociedade que, por meio deles, busca dar significações para o mundo ao seu redor.

É precisamente neste ponto que reside uma das mais prementes questões que atravessam o ensino de língua materna hoje: por que e para que ensiná-la na escola.

A apropriação que um sujeito faz de sua língua materna costuma estar associada ao nível de escolaridade, embora nem sempre o sujeito que sabe ler e escrever apresenta as competências básicas com sucesso das diferentes situações de interação de vivência em seu meio social.

Assim, as questões quanto ao ensino de língua apontam para um trabalho educativo comprometido com a democratização social e cultural que atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o pleno exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A linguagem, por sua vez na Análise de Discurso de orientação francesa (doravante AD) é concebida como uma mediadora imprescindível entre o homem e a realidade natural e social, conforme sugere Orlandi (1999, p. 15-16) quando afirma: “a AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo”.

Nesse sentido, a AD, como o próprio nome sugere versa sobre o discurso, palavra, etimologicamente, que tem ideia de curso, movimento. Assim, o discurso é a palavra em movimento.

Então, para a AD o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como este organiza a relação da língua com a história, no trabalho contínuo de produção de sentidos pelos sujeitos em sua relação com o mundo. Isto porque, se os textos são a concretização dos discursos que acontecem nas mais variadas situações, eles estão impregnados de visão de mundo proporcionada pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é a língua. Assim, textos orais ou escritos mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que pensa, como pensa, como expressa esse pensamento,

que diálogos trava com textos de outros interlocutores. Isso se teoriza nas palavras de Orlandi (1999, p. 70):

Os textos individualizam – como unidade um conjunto de relações significativas. Eles são assim unidades complexas, constitui um todo que resulta de uma articulação de natureza linguístico-histórica. Todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia, etc.); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc.); quanto às posições do sujeito. Além disso, podemos considerar essas diferenças em função das formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante.

Dessa maneira, entende-se que a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma com os discursos que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, podendo ter desde uma única letra até várias orações, enunciados, etc. “Dessa maneira, o texto não é definido pela sua extensão” (ORLANDI, 1999, p. 69). O texto é, pois, entendido como uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade resultantes da discursividade.

O fato é que é preciso que se conceba que: “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2012, p.45). Por esta perspectiva teórica, estudiosos e críticos se voltam para essa discussão e buscam incansavelmente solucionar essa incapacidade. Orlandi (2012) em um de seus estudos chama a atenção para essa questão polêmica no meio educacional, que vem provocando e incomodando os profissionais de Língua Portuguesa, por se sentirem os únicos responsáveis em torno dessa questão, acabam se reduzindo a um “pedagogismo” como bem ressalta Orlandi (2012, p.46)

[...] O pedagogismo [...] é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo: para resolver a questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade.

É nesta perspectiva que pautamos o trabalho com a leitura, no qual o texto é desencadeado a partir de atividades que evidenciem reflexões e posicionamentos relacionados a questões do mundo social. Direcionar a leitura na ótica do humano, voltada para crenças e valores, conduz transformações de práticas sociais nos nossos aprendizes. Assim,

evidenciamos que (re)contextualizar uma poesia de cordel é propiciar aos aprendizes a construção do pensamento crítico, quando a mediação da leitura focaliza a linguagem numa perspectiva sócio-histórica-discursiva.

2.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CONTEXTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Inúmeras propostas de trabalhos com a leitura já foram abordadas para a obtenção de um melhor desempenho na formação de alunos leitores e, conseqüentemente, produtores de textos. É bastante visível a crise de leitura refletida na insuficiência que se presentifica hoje no nosso alunado, razão maior do fracasso escolar que se tem atualmente em nosso sistema educacional. Esse fato é constatado em vários momentos: concursos malsucedidos, redações mal elaboradas em vestibulares, avaliações recorrentes em sala de aula, interpretações de textos confusas. Essa insatisfação é geral por parte dos docentes e discentes.

Diante disso, surge a necessidade de nós, enquanto professores, em tese leitores proficientes, repensarmos nossas posturas relacionadas aos trabalhos de leitura desenvolvidos em salas de aula para a formação de alunos leitores, numa perspectiva crítico-criativa. Esta é a questão nodal que tem impulsionado o debate pelos documentos oficiais da educação brasileira. Ou seja:

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse têm sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais das últimas décadas. (BRASIL, 2008, p.69)

Assim, as práticas de leituras na escola devem destacar “a ideia de apropriação por parte dos alunos, através da escrita, dos conhecimentos acumulados ao longo da história”. Bezerra (In: DIONÍSIO, 2002, p.39).

Nessa perspectiva, Sole e Coll (2001, p. 21) expõem que:

Ler é ampliar horizontes, é abrir possibilidades... É interagir com o mundo que nos rodeia: conhecer lugares, pessoas, culturas. É viajar, dar asas ao imaginário, mergulhar no mundo interior, conectando-nos com nosso potencial. Através da leitura você, adquire conhecimentos e amplia seu jeito de estar no mundo e nas relações.

A leitura, sob esta ótica, amplia os horizontes e possibilita o fortalecimento de ideias e ações. Pois “a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o

mundo, oferecendo a possibilidade de transformações coletivas”. Isso implica dizer que a leitura é um processo pelo qual o indivíduo desenvolve seu pensamento, linguagem e sua capacidade de refletir, criticar, transformando os conhecimentos adquiridos em experiências para o seu dia-a-dia.

Nesse sentido Pérez (2002, p.48) afirma que: “A leitura é a mola propulsora na libertação do pensamento que possibilita desencadear reflexões e desenvolver ações para melhoria da cidadania e desenvolvimento do ser humano”.

A forma como a leitura é enfatizada pelos professores, a prática diária da leitura oportuniza aos alunos a ampliação do seu universo vocabular e a contextualização, inferindo posicionamentos, reelaborando saberes a partir dos já acumulados. Certamente, terão mais segurança em desvendar leitura e aprender novos conhecimentos, frente aos desafios que o mundo atual exige.

Nesse sentido, argumenta Rangel (2000, p.80):

Ler é uma prática básica, essencial para aprender. Nada substitui a leitura, mesmo numa época de proliferação dos recursos audiovisuais e da Informática. A leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, de perseverança, da dedicação em aprender.

A leitura proporciona, então, o repensar e o aprimoramento de ideias. Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e reelabora posturas sociais. Isso implica na construção de pontos de vista e de uma visão de mundo numa ótica crítica. Oportuniza a compreensão da realidade e, conseqüentemente, faz emergir uma transformação coletiva. Nesta direção, Cosson (2014, p.40) destaca três etapas pelas quais devem ser tomadas as práticas de leitura: **a antecipação** que consiste nas operações que o autor realiza antes da leitura propriamente dita do texto, **a decifração** que é a recuperação das ideias expressas no texto e **a interpretação** que consiste no diálogo das ideias decorrentes da interação entre autor, leitor e comunidade com as expressas no texto.

Dessa maneira, Abreu (2001, p. 12) afirma:

A leitura é um instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem escrita.

O professor, nesta perspectiva, deve ser o grande motivador para despertar no aluno o gosto pela leitura, o prazer de ler. Desde a entonação que dá ao texto, dando vida às palavras, aos depoimentos dos livros que leu e que recomenda. Sabemos das dificuldades que se

colocam diante do dia a dia do professor: tempo limitado, salários aviltados, os compromissos com registros escolares. Porém, é inevitável para o profissional se abster de mais conhecimentos, de mais informações. E são os livros, principalmente, seu maior instrumento de trabalho para que se efetivem práticas condizentes com as necessidades da formação de um leitor crítico e atuante dentro e fora da escola.

Vários são os motivos que levam a falta do hábito da leitura entre os jovens brasileiros, especialmente os discentes de escolas públicas: acesso a leitura/livro, nenhum hábito de leitura na família, ausência de estímulo em casa e também na escola. Entretanto, é o papel da escola e a negligência por parte de professores na mediação leitora que está a exigir maior atenção. Isso é apontado Bortoni-Ricardo (2013, p.76), ao destacar que:

A experiência leitora do professor reflete-se diretamente no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, considerando que ele tenha como finalidade a formação de novos leitores. Para Daniel Pennac(1993), o professor que exige leituras não consegue despertar interesse pelo ato de ler. Ele deveria valer-se de outras estratégias como, por exemplo, partilhar com os alunos sua própria felicidade de ler a sua vivência leitora. [...]. Essa postura do professor pode trazer consequências muito positivas no processo de formação de leitores competentes, afinal, se a relação do professor com o texto não é significativa [...] sua atuação como mediador de leitura fica comprometida.

Nesse contexto, Torres (2002, p. 61) reforça este pensamento quando diz:

Se o professor [...] não for um leitor apaixonado, considerando esta atividade como uma prática indispensável para sua formação e de seus alunos torna-se difícil realizar um trabalho proveitoso nesse sentido.

No caso da escola, o livro didático é apontado como recurso principal utilizado pela maioria dos professores para trabalhar a leitura em sala de aula, para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Isto porque, tal material constitui-se, muitas vezes, no único material escrito disponível na sala de aula e, conseqüentemente, na vida das crianças da classe trabalhadora. Esse fato limita a relação do aluno com a leitura, já que a sala de aula deve ser o lugar privilegiado, onde os educandos entrem em contato com textos diversos e compreendam suas características. Textos de literatura de cordel, por exemplo, quase não encontram espaço no livro didático como propulsores para o desenvolvimento de atividades de leitura.

Desenvolver alguma atividade de motivação antes de iniciar uma atividade de leitura, é essencial para ter a atenção dos alunos. Trabalhar o estudo do texto numa perspectiva interssemiótica proporciona o conhecimento dos alunos nas diversas áreas, bem como aflora a expressão artística dos alunos, nas artes literárias, no teatro, na dança, na música, enfim

incorpora a leitura no cotidiano escolar, valorizando produções culturais, frutos de vivências cotidianas. Isso indica que ler leva ao gosto, ao prazer, ao hábito, e ninguém melhor que o professor para fazer o papel de mediador, do contador de histórias, do orientador que encaminha o aluno no mundo das letras e das palavras, mundo extraordinário e causador de prazer indescritível.

Partindo dessa ideia, Alves e Leal (2001, p. 41) reforçam este conceito quando ressaltam:

Ler é quase comentar um texto; é sublinhar, com a voz, as palavras essenciais.... É ainda se colocar em harmonia com os sentimentos que o autor exprime entregá-los e comunicá-los em torno de si: um sorriso, uma voz emocionada, olhos em que se podem ver lágrimas despontando, tudo isso é um comentário que dura longamente. Uma fisionomia fala tanto quanto a voz.

É inegável que outra grande dificuldade no trabalho com a leitura está no espaço apropriado para o incentivo da leitura. Essa asserção indica que repensar a motivação para o ato de ler é deveras desafiador. Como estimular alguém a ler sem o espaço propício e sem um acervo de livros que adeque ao educando acontecimentos da atualidade e uma diversidade de leituras complementares? Recuperar a prática da leitura na escola e trazer para dentro dela o prazer de ler, favorecendo espaços e intercâmbios de leitura no meio escolar, é o grande desafio que se impõe à educação brasileira.

2.1.1 Sobre as práticas de leitura na escola: o que sugerem os PCN

A discussão em torno dos PCN, que não é de hoje, destaca a importância desse documento no contexto da educação brasileira. No que se refere especificamente ao ensino de da Língua Portuguesa, o referido documento destaca:

[...] desde os anos 70, o centro das discussões acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar. (BRASIL, 1998, p.17)

Essa crítica se insere no conjunto dos vários debates e inúmeras publicações científicas com reflexões e propostas de reformulação no tocante às práticas de ensino nessa área. É, deveras lastimável, que tal realidade continua a permear o contexto sócio educacional da prática escolar, angustiando professores que buscam, de fato, oferecer aos discentes o desenvolvimento de competências discursivas para a leitura e a escrita.

Sugere, então, que o ensino de Língua Portuguesa deve girar em torno dos textos, os quais proporcionem ao discente uma visão crítica da realidade social e cultural. É essa a ideia central que preconiza os PCN (BRASIL, 1998, p.29):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Priorizar o texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender que o trabalho em torno do texto não pode e nem deve desconsiderar a gramática, pois esta é possível de ser abordada dentro do texto, nem tão pouco se deve usá-lo como pretexto para o ensino da mesma. Dessa forma, é importante ressaltar que o ensino de língua materna com foco no texto “Significa, isto sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos.” (KOCH, 2002, p. 12). É nesse contexto que se deseja enveredar os discentes.

Porém, é notável a necessidade de subsídios por parte dos professores para o trabalho com o texto em sala de aula, pois a noção textual em uso presente na escola fragiliza o trabalho com o texto. Exatamente, pelo fato de desconsiderar especificidades e intenções que os discursos carregam, bem como pelo tratamento dado ao trabalho com os gêneros, pois:

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p.23)

Pode-se, então, afirmar que o insucesso do trabalho escolar com a leitura é decorrente da ausência de pouco ou nenhum estímulo, sem discussões prévias com informações que dêem suporte ao aprendiz para que o mesmo encontre prazer no que ler. A escola necessita assumir o papel de dar importância a uma abordagem mais efetiva por parte do professor, uma vez que se trata de aprendizes, os quais em sua maioria entram em contato com a leitura somente no ambiente escolar. Portanto, é função do educador fornecer ao aprendiz condições de contato com a diversidade textual, tão necessária à ampliação e aprofundamento do repertório de leituras do alunado. Reafirme-se que:

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também

pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral ou escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permita ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23-24).

É inegável a importância de se estudar as teorias literárias como base indispensável para a adoção da educação literária como meio de fortalecimento de sujeitos sociais, neste caso, através do estudo dos gêneros literários e, por conseguinte, do respeito à pluralidade cultural, conforme sugere a tabela abaixo:

Figura 01: Gêneros sugeridos, pelos PCN, para a prática de leitura e escuta de textos.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: BRASIL (2001, p.54).

Sob essa ótica, evidencia-se a defesa da didatização da literatura, a partir, também, da adoção da literatura de cordel como recurso auxiliar para tal fim, conforme defendido no capítulo seguinte deste trabalho.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E MEDIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com o avanço dos estudos linguísticos, a partir dos anos 60, os gêneros textuais passaram a fazer parte de análises e reflexões no tocante ao ensino de língua materna. Desde a proposta de Bakhtin (2000), os estudos sobre os gêneros textuais vêm despertando a atenção de estudiosos e pesquisadores no tocante as aulas de língua materna, ainda que este não tenha dado ênfase à área de ensino e aprendizagem de línguas, por compreender que o uso da língua se concretiza por enunciados orais ou escritos, que atendam as necessidades de comunicação, um gênero do discurso. Assim, a noção de gênero não se refere mais apenas aos textos literários, mas a todo e qualquer texto com propósito social e comunicativo em uma sociedade.

Nesta direção, entende-se que o trabalho com a língua materna precisa voltar-se para a exploração dos textos em relação ao universo interacional e discursivo. Bakhtin (2000) dá início a seu estudo sobre os gêneros do discurso, destacando que todas as atividades humanas estão ligadas à utilização da língua. Também ressalta que toda essa atividade “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

De acordo com os postulados bakhtinianos, os gêneros estão divididos em dois grupos: **os primários** que são realizados em contextos informais da atividade humana (conversas face a face, bilhetes, entre outros.), os quais correspondem aos gêneros simples ou do cotidiano; **os secundários**, ou seja, os gêneros complexos que são produzidos em contextos culturais mais formais (artigo de opinião, editorial, dissertação, carta de reclamação, entre outros tantos), podendo ser produzidos tanto na oralidade quanto na escrita, sendo em sua maioria materializados na escrita. O que permite tal classificação são as condições reais da atividade de produção do gênero e não a modalidade da língua utilizada.

Assim, Bakhtin defende que todo texto é determinado pelo universo da atividade humana, ao dizer que: “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p.301). Ou seja, o que vai determinar o grau maior ou menor de formalidade no nosso discurso. Somos dependentes da atitude compreensiva e responsiva do outro (destinatário) quando falamos ou escrevemos, princípio esse que norteia o caráter dialógico da linguagem, como também o processo de constituição e identificação dos gêneros textuais.

Os estudos bakhtinianos, no Brasil, impulsionaram uma proliferação de trabalhos centrados no estudo dos gêneros. Um dos maiores representantes deste grupo é o Professor

Luis Antonio Marchuschi, que investigou, especialmente, a circulação dos gêneros em contextos escolares, a partir da materialidade do discurso em textos, o que o leva a fundar uma outra denominação: os gêneros textuais. Na perspectiva de Marchuschi (2002, p.19), os gêneros são dinâmicos, variáveis e quase incontáveis. São “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e à social [que] contribuem para ordenar as atividades comunicativas do dia a dia”.

Neste sentido, pode-se afirmar que, hoje, as novas tecnologias ligadas à área da comunicação facilitaram a expansão de novas formas de atividades discursivas, nas mais variadas formas de situação comunicativa, promovidas pela atual cultura eletrônica, como o celular, o computador e a TV. Tais recursos contribuíram para uma explosão dessa variedade de gêneros novos, intensificando os usos dessas novas formas de atividades comunicativas no cotidiano de nossa realidade social, tanto na oralidade como na escrita, tais como editoriais, artigos, notícias, telegramas, teleconferências, cartas eletrônicas (e-mails), entre outros. “Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes”. (MARCUSCHI, 2002, p.20)

Assim, pelos postulados marchuschianos, os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente motivadas por necessidades e intenções dos interlocutores de um ato comunicativo, inseridos em um dado contexto sócio-histórico. Marcuschi (2008, p. 156) adverte, ainda, que não devemos conceber os gêneros “como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”. Assim, por exemplo, é possível escrever um artigo de opinião em forma de poema, com rimas, métrica e ritmo e continuar a ser um texto jornalístico. Marcuschi (2008, p. 161) destaca:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. [...] Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico.

Para Marcuschi (2002), a função comunicativa, a cognitiva e a institucional dos gêneros o caracterizam muito mais do que as peculiaridades linguísticas, enfim, a caracterização de um gênero pode ser feita pela forma, pela função, pelo suporte (papel ou tela de computador) ou até mesmo pelo ambiente em que a ação social se concretiza em linguagem.

Considerando o pressuposto básico defendido por Marcuschi (2008, p. 154), é preciso que se tenha claro “[...] que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Toda e qualquer prática comunicativa social se materializa em um determinado texto, ou seja, em um gênero textual que circula socialmente. Essa posição corrobora com o discurso de Bakhtin (2000) e também Bronckart (1999), bem como pela maioria dos autores que consideram a língua em uso, situada em contextos específicos.

É preciso deixar claro, como bem colocou Bakhtin que cada gênero tem sua constituição composicional, cujos traços estruturais possibilitam o reconhecimento, e, o uso por parte dos interlocutores em um determinado processo de comunicação, bem como no que diz respeito ao emprego da linguagem, a qual permite identificar uma determinada cultura, que nos condicionam no tocante ao grau de formalidade ou informalidade no uso da linguagem, tanto na oralidade quanto na escrita. Há uma grande variedade de gêneros na sociedade, pois estes estão imbricados às necessidades sociais e aos padrões históricos nas diversas esferas da sociedade nas atividades humanas.

No que se refere ao lugar dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, pode-se afirmar que, desde a publicação dos PCN, no final dos anos 90, algumas práticas, pesquisas e estudos direcionados à leitura, à exploração dos gêneros em sala de aula fizeram-nos refletir sobre uma abordagem de ensino centrado no desenvolvimento de competências para essa atividade. Apesar do enfoque dado ao trabalho no ensino de língua materna em torno dos gêneros textuais, é evidente a dificuldade de professores em relação ao ensino centrado no texto, pois infelizmente na escola o texto ainda é abordado mais ou menos como se fazia no ensino tradicional, ou seja, o texto continua sendo usado como pretexto para o ensino da gramática, por exemplo.

Por esta ótica, é preciso se levar em consideração o caráter dialógico, centrado em abordagens sociointeracionistas, que deve assumir as aulas de língua portuguesa, especialmente centrada nos usos dos gêneros textuais, conforme corrobora Marchuschi (2008, p.173):

[...] quando nos indagamos a respeito dos limites da aula de língua, ou da inserção da aula de língua na vida diária, estamos nos indagando sobre o papel da linguagem e da cultura. Nessa visão, é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno

imediate, já que está envolto em sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a idéia de que a língua é uma atividade sociointeracionista de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos.

Nesta direção, o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Desse modo é essencial destacar a relação existente entre oralidade e escrita em torno da materialização dos gêneros textuais, pois os gêneros se encontram imersos por essas duas modalidades num contínuo e, em todas as situações de comunicação de atividade humana, desde os mais informais aos mais formais. Por isso é importante ressaltar que

há alguns gêneros que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como o caso das notícias de televisão ou rádio, pois ouvimos aquelas notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oralizadas) pelo apresentador ou locutor. (MARCUSCHI, 2002, p. 33).

Portanto, “é bom ter cautela com a idéia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza”. (MARCUSCHI, 2002 p. 33). Isto, porque, a noção textual presente nas aulas de língua materna fragiliza o trabalho com a leitura, exatamente porque os gêneros textuais são tratados de maneira idêntica, sem considerações para suas especificidades e intenções.

Na escola, o texto é colocado como um produto, ignora-se

a dinamicidade de seu processo de significação, que inclui a consideração de estruturas, de conhecimentos prévios partilhados, as condições de produção: o contexto, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, as intenções comunicativas, o meio de circulação do texto. (BRASIL, 1998)

Isso também é ressaltado em Oliveira (2010, p. 86) quando afirma que:

Ao intermediar a interação entre os alunos e os gêneros textuais, o professor precisa ajudá-lo a atentar para a intencionalidade e a aceitabilidade que permeiam os textos. Afinal, os alunos precisam ter em mente que devem estar atentos ao objetivo do texto, o público para o qual ele foi escrito e a situação em que foi escrito.

Percebe-se que, apesar do surgimento das novas teorias que sustentam o trabalho com os gêneros textuais, e com a infinidade de trabalhos desenvolvidos em torno da leitura, esse ainda é um grave problema que afeta estudantes de todo o Brasil. Fato esse que pode ser constatado em avaliações recorrentes em sala de aula, em avaliações nacionais e estaduais,

como PROVA BRASIL, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros, conforme destaca Bortoni-Ricardo (2013, p.65):

[...] É preciso adotar a concepção de leitura como prática social e conseqüentemente o letramento como foco principal, o que é, nesse momento, e provavelmente para sempre de suma importância para a educação brasileira. Os resultados desses sistemas de avaliação, no tocante a leitura e compreensão de textos, poderiam ser diferentes, caso os educadores adotassem a postura de agentes de letramento, e não de meros repassadores de conteúdos aprendidos.

Para que haja mudança no quadro é necessário que o professor passe a olhar o aluno como parte integrante de um contexto, no qual o texto está incluso, fazendo inferências para que o aluno possa perceber o significado e as formas de construção desse significado. A escola necessita se tornar um autêntico lugar de comunicação onde as aulas de língua portuguesa se tornem ocasiões de produção/recepção de textos. De modo particular, podem-se trabalhar gêneros textuais, tanto escritos como orais, analisando eventos linguísticos dos mais diversos, o que permite que os alunos identifiquem as características estruturantes de cada gênero abordado. Um exercício que, além de instrutivo, promove a prática da produção escrita. Nesse sentido,

Creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc. Os livros didáticos atuais não refletem de maneira muito clara essa posição, mas já são muito mais abertos a essa visão e sugerem atividades extraclasse que conduzem a esse caminho. Visitas a museus, parques, fábricas, instituições, universidades, feiras, mercados, teatros e assim por diante são sugestões comuns hoje em dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 172)

É, pois, função da escola, e em especial do educador fornecer ao aluno condições adequadas para que alcance proficiência na leitura. Para tanto, faz-se necessário à realização de um trabalho consciente com a leitura, no que diz respeito ao sentido do texto, e isso só será possível à medida em que a proposição de trabalho com os gêneros textuais seja clara e definida, e aí a mediação do educador é fundamental. Sendo assim, faz-se urgente eliminar a exclusividade das situações artificiais de trabalho com a leitura tão frequentes no trabalho com o texto no cotidiano escolar. Somente assim, poderemos enfim, promover uma proficiência leitora em nossos discentes.

4 O CORDEL: PORTA-VOZ DA SINGULARIDADE DO POVO NORDESTINO

No Brasil, os primeiros folhetos de cordel foram trazidos pelos colonizadores portugueses, em suas bagagens, bem no início da nossa colonização. Depois da chegada desses livretos ao nosso país, só três séculos depois, é que surgiram os primeiros folhetos de autoria brasileira, na Região Nordeste do país. Curiosamente o cordel se propagou no Nordeste brasileiro, região rica em manifestações culturais. Nesta direção, de acordo com Melo (1982, p.12):

No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bando de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios, econômicos e sociais, as lutas de famílias deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, nas manifestações da memória popular.

De acordo com Melo (1982), o cordel desempenhou várias funções aqui no Nordeste, como: veículo do campo, para fins educativos, políticos e, inclusive, sanitários em campanhas de vacinação contra a tuberculose. Veículo de campanhas político-partidárias; funções equivalentes a outras atividades artesanais como estratégia de sobrevivência entre poetas populares, pequenos proprietários de tipografias.

Outro papel importante exercido pela literatura de cordel diz respeito à sua função como auxiliar de alfabetização. Incontáveis nordestinos, carentes de alfabetização aprenderam a ler no contato com os folhetos de cordel lidos por outras pessoas alfabetizadas. Numa época em que as cartilhas de alfabetização eram raras e não chegavam gratuitamente ao homem rural, o folheto de cordel cumpria espontaneamente esta alta missão social.

O cordel sofreu várias transformações de Portugal para o Brasil, pois de acordo com Andrade (In: SILVA, 2007), no Brasil nunca houve a produção de cordéis escritos em prosa como em Portugal, toda nossa produção se deu, exclusivamente, em versos que carrega como características próprias uma das variantes linguísticas do Brasil, que se presentifica no discurso do homem camponês.

O ponto de partida da poesia popular nordestina, impressa, inicia-se com o paraibano Leandro Gomes de Barros, o mais famoso poeta popular. Natural de Pombal, Paraíba, ganhou notoriedade “do Nordeste para o Brasil”. Considerado “o pai do cordel brasileiro”. Isso porque: “não há dúvida de que, até hoje, nenhum outro poeta da literatura de cordel conseguiu

igualar-se quer em qualidade de versos quer em penetração popular”. (LUYTEN, 1992, p.53-54).

Leandro Gomes de Barros e João Martins de Athayde, um de seus seguidores, estabeleceram normas para a produção de folhetos de acordo com alguns estudiosos. Leandro Gomes foi o primeiro a escrever e imprimir, por isso, considerado “rei da poesia do sertão, e do Brasil em estado puro”. Assim, o classificou o nosso poeta Drummond em artigo publicado no *Jornal do Brasil*, em 1976, cuja denominação é inquestionável, pois foi com esse poeta paraibano que a literatura de cordel passou a assumir uma identidade brasileira, com destaque para a cultura de um modo geral e, conseqüentemente, para a realidade vivida, o qual “fez da sátira a sua principal arma contra as mazelas que afligiam as classes excluídas do Nordeste”. (VIANA, 2010, p. 11).

Nessa direção, Marinho e Pinheiro (2012, p. 148-149) evidenciam que:

[...] é reconhecido como o nome de maior expressão na literatura de folhetos. Abordou temas os mais diversos, destacando-se pelo caráter satírico que lhe conferiu a muitos de seus poemas. O poeta destacou-se também na criação de tipos, como *Cancao de Fogo*, e pelo modo como retomou o ciclo carolíngio na literatura de cordel. Sua obra influenciou escritores como Ariano Suassuna, que partiu de episódios de folhetos como *O dinheiro (O testamento do cachorro)* e *O cavalo que defecava dinheiro* para elaborar sua obra mais conhecida, *O auto da compadecida* [...]

Por tudo isso, podemos dizer que Leandro Gomes de Barros foi o pioneiro dessa manifestação cultural aqui no Brasil. Poeta popular que viveu exclusivamente da produção e edição de folhetos, a partir dele, a literatura de cordel propagou-se aqui no Nordeste, na forma de folhetos, por volta de 1890. Depois de 1910, outros nomes de autores de folhetos surgiram: Antônio Guedes, João Martins de Athayde, Antônio da Cruz, José Adão Filho, Laurindo Gomes Maciel, Manoel Caboclo e Silva e Antônio Gonçalves Dias, entre outros.

No caso da literatura cordelística nordestina, Antônio Gonçalves Dias, mais conhecido por **Patativa do Assaré** é, certamente, o nome de maior expressão. Patativa é o nome de uma ave da fauna nacional, cuja beleza e, principalmente seu canto a fazem objeto de desejo, o que justifica o nome atribuído ao poeta por Carvalho (2007), que assim comparou a poesia desse poeta cearense ao canto da ave, ao dizer que: “Poeta-pássaro que alça vôo e emite sua voz para nossa alegria de fã e para a continuidade de uma tradição que se ancora na solidez de seu presente e futuro”; Assaré porque é o nome da cidade natal do poeta, que se destacou por cantar em seus versos a vida dura do sertanejo, a diferença de classes e, também, as coisas de sua terra: as festas, os costumes, a natureza, dentre outros tantos temas.

4.1 LITERATURA DE CORDEL: UM GÊNERO SECULAR

Os estudos históricos acerca da gênese da literatura de cordel, a exemplo de Andrade (In: SILVA, 2007), assinalam que foi por volta dos séculos XI e XII, na Idade Média, que esse gênero de literatura popular se propagou por toda a Europa. O crescimento desse tipo de literatura, transmitida preferencialmente de forma oral, ocorreu com o surgimento das várias línguas nacionais, utilizadas pelo povo, em objeção à língua das elites, o latim.

As máquinas impressoras, de acordo com estudo de Andrade (In: SILVA, 2007), foram responsáveis pela propagação deste tipo de literatura a um público leitor maior. Ainda, de acordo com estudiosos dessa literatura, as folhinhas de cordel impressas recebiam nomes diversos, de acordo com os países: *pliegosuelta*; na Inglaterra, *chapbook*, na França, *literatura de colportage* e em Portugal: *folhetos, folhetos volantes, literatura de cegos e por fim, cordel-Cordel*, já que os folhetos eram pendurados em barbantes para maior praticidade e melhor divulgação nas feiras onde eram vendidos.

Já no Brasil, segundo Galvão (2010), a questão da origem do cordel ainda não está devidamente elucidada. Não há um consenso entre os estudiosos deste assunto, especialmente da sua propagação no Nordeste Brasileiro. Entretanto, alguns estudiosos e pesquisadores dessa literatura, a exemplo Andrade (In: SILVA, 2007), acreditam que foi na primeira metade do século XVI que essa literatura popular chegou ao Brasil, mais precisamente no Nordeste, de onde se disseminou para outras regiões do país. De acordo com alguns registros, no final do século XVIII, o cordel cantado foi uma das formas de divulgação dessa literatura. Somente, no final do século XIX, a literatura de cordel, além de cantada passou a ser escrita/impressa aqui no Brasil.

Vários autores e intelectuais da literatura de cordel, a exemplo de Galvão (2010) afirmam que o auge da poesia cordelística brasileira se deu nas décadas de 1930 e 1940. Nessa época, os folhetos eram instrumentos de lazer e informação. As pessoas se reuniam para ouvir as narrativas que muitas vezes traziam a divulgação de acontecimentos reais.

Foi na década de 1950, época em que ocorreu grande migração nordestina para o Sul, especialmente, que essa literatura conquistou espaço em outras regiões do país. Como toda manifestação artística tem seus altos e baixos, com a literatura de cordel não foi diferente. Na década de 1960, sentiu-se a decadência dessa arte popular.

Historicamente, de acordo com Câmara Cascudo (1988), a consolidação do termo “literatura de cordel” em relação aos folhetos brasileiros se deu por volta da década de 1960, isso pelo fato de serem expostos em barbantes em feiras e praças para a venda.

Na década de setenta, o interesse por essa literatura é reacendido e, agora um público letrado (brasileiros e estrangeiros, universitários e turistas) entram em contato com a poesia de cordel e passam a enxergar a riqueza cultural dessa poesia. Os folhetos de cordel nos remetem à contextos históricos antigos. É uma literatura popular impressa, que surge na forma escrita, mas que pode ser difundida oralmente, como no início da colonização. Por isso, muitos estudiosos dessa cultura afirmam que essa criação em seus primórdios recebeu influência das narrativas tradicionais orais. É indiscutível, no entanto, a influência do cordel português na literatura cordelística brasileira, como bem destaca Galvão (2010, p.30):

[...] o que parece sensato afirmar é que é inegável a influência do cordel português na constituição da literatura de cordel brasileira. Essa fonte foi, evidentemente, associada a outras influências, como a formas de poesia oral, ao hábito de se transmitir o patrimônio cultural através de histórias, aos pregões e a outros modos de oralidade comuns em uma sociedade, como a do Brasil colonial e imperial, com baixos índices de letramento.

Certo é que, a cada ano podemos notar que essa expressão tão marcante de nossa cultura popular brasileira conquista novos adeptos. Apesar do processo de globalização, ela continua a ocupar espaços no cenário brasileiro. Único tipo de leitura acessível à população rural na primeira metade do século XX. Isto porque, como afirmam Marinheiro e Pinheiro (2012, p. 83): “A poesia popular, portanto, retrata e põe em questão diferentes aspectos da sociedade e pode funcionar, como qualquer outra literatura, como instrumento de deleite e reflexão”.

Compartilhar essa literatura em sala de aula é desmistificar a insistência do preconceito em relação a poesia popular e, ao mesmo tempo renovar conceitos no tocante a rotulações sobre a existência da literatura de menor ou maior valor. Pois, cada movimento literário tem seu valor, e não seria a poesia de cordel de menor valor, visto que se trata de um patrimônio cultural da sociedade brasileira, fonte de adaptações para o cinema, o teatro, além de campo de pesquisa de universitários e outros intelectuais. Embora, a ausência dessa literatura em sala de aula seja gritante.

Por isso, devemos atentar para essa realidade, pois a valorização desse patrimônio e sua difusão nas escolas possibilitam aos professores e alunos refletirem sobre os discursos cordelísticos e especificidades desta produção cultural. O potencial que essa literatura tem

para atrair o interesse de jovens é inegável. A narrativa em versos, rimados e metrificados encanta leitores e ouvintes, desde os considerados iletrados a letrados, pois atualmente o interesse pela poesia de cordel conquistou universitários, professores e intelectuais em geral.

Vendidos em feiras livres durante muitos anos, atualmente, ainda podemos encontrá-los pendurados em barbantes nas feiras de artesanato. Mas, o que vale destacar, especialmente, com ressaltado por Evaristo (In: BRANDÃO, 2011) é que, nos dias atuais, com a midiaticização, a literatura de cordel encontrou novos mecanismos de divulgação dessa produção literária. São vários os folhetos editados e impressos por computador, via *internet*, veiculados online, via *whatsapp*, *facebook*, entre outras páginas de redes sociais.

No contexto popular, ressalta Marinho e Pinheiro (2012), essa literatura, com textos poeticamente estruturados, criados, vendidos e lidos, a denominação ainda vigente é **folheto**, com um total de 8 a 16 páginas e cerca de 11x16 cm ou, então **romance** ou **história**, dependendo do assunto, no caso narrativas mais longas, as quais exigem de 24 a 32 ou mais páginas.

No Brasil, a forma poética prevalece, cujos poemas são preferencialmente estruturados em *sextilha* ou seis pés (estrofe de 6 versos), mas também as *septilhas*, as *oitavas* e as *décimas*, ou seja, estrofes de sete, oito e dez versos, respectivamente, sendo este último também chamado de martelo. A métrica é, em geral, a redondilha maior, mas não com o mesmo rigor da poesia erudita (versos de sete sílabas poéticas), o que não a diminui quanto ao valor estético. As rimas ABCBDB, ocorrem no segundo, quarto e sexto versos. Quanto ao vocabulário, é simples e, muitas vezes apresenta uma grande proximidade à linguagem falada.

Outra característica marcante dos folhetos de cordel são as **xilogravuras**, ilustração rústica da capa dos folhetos originalmente a partir de entalhes de madeira. Hoje, na ilustração de capas podemos encontrar fotos e reproduções de imagens. Isso se deve ao processo de industrialização, pois hoje já podemos adquiri-los não só em bancas de feiras e revistas, mas também em *sítios* e *blogs* na internet.

Certo é que, a literatura de cordel representa uma das mais ricas expressões da arte brasileira. Apesar de ter sido muito estigmatizada e de ter sofrido com o preconceito, por não carregar consigo uma linguagem tida como padrão/perfeita, hoje encontra respeito e admiração por todo o Brasil. Vale ressaltar que em homenagem a essa literatura popular surgiu a Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Destaque-se, também, que a literatura de cordel, aqui no Brasil, é muito conhecida como **folheto**.

Esse gênero literário de características bem peculiares, algumas estabelecidas por João Martins de Athayde, durante a década de 20, especialmente do ponto de vista tipográfico, que

determinou o número de páginas para *pelejas* e *poemas de circunstância* (de 4, 8 e 16 páginas de folhas volantes, avulsas) e para *romances* (de 24 a 64 páginas). A *peleja*, especificamente, é uma das modalidades da literatura de cordel que apresenta uma forte relação com o repente, na qual o poeta desafia o seu oponente, destacando, assim, habilidade na criação de versos de improviso, baseados em fatos reais ou imaginários, e quando escrito passa a pertencer a literatura de cordel, ou seja, a *peleja*, a qual é introduzida com apresentação dos cantadores do repente, bem como o local onde se deu o duelo de versos, o público presente neste duelo e antecedentes do desafio. A esse respeito, Ayala (1988, p.103) destaca:

Embora a literatura de folhetos se defina como um sistema de produção específico tem seus pontos de contato com a literatura oral, no caso o repente. Há certa identidade, principalmente no que diz respeito ao tipo de estrofe mais usado no folheto e na cantoria, que é a sextilha, mantendo-se o mesmo tipo de rima, métrica e construção geral dos versos na estrofe. Na *peleja*, um dos gêneros do folheto a relação com o oral é mais marcante, pois ela é escrita a partir de modalidades do repente.

Outra modalidade dessa literatura são os *folhetos de circunstância*, também conhecidos como *folhetos de época*, pelo fato de tratarem de notícias referentes a acontecimentos políticos crimes e até histórias de assombração, fatos do dia a dia.

Há, ainda, os *poemas narrativos* denominados *ABCs*, os quais narram assuntos de A a Z, com histórias de todos os tipos, no qual cada estrofe é introduzida com uma letra do alfabeto, isso em ordem alfabética, uma verdadeira arte de fazer poesia.

Já os *romances*, poemas prioritariamente escritos, com estrofes de seis versos, narram histórias de amor, aventura, luta, mistério, entre outras. Apresentam heróis, heroínas e vilões. Quanto à temática, ganha destaque a vida no Nordeste.

Outro recurso que caracteriza a poesia cordelística é o *acróstico*, recurso utilizado na última estrofe dos folhetos, uma composição poética que garante a autoria dos poemas, pois alguns cordéis quando editados tinham a autoria comprometida, e, para garantir a autoria dos poemas, muitos cordelistas finalizavam suas poesias com o acróstico, composição poética que se organiza em torno do nome próprio do autor em horizontal.

5 O GÊNERO CORDEL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TECENDO POSSIBILIDADES

O quadro educacional brasileiro apresenta-se ainda desfavorável à formação de leitores proficientes. Vários fatores apontam o longo caminho em busca da qualidade. O Brasil encontra-se em desvantagem na área da educação em comparações com outros países em equivalência. No entanto, análises feitas sobre a recente atuação do sistema de ensino também apontam progressos significativos que se consistem rumo à superação do atraso educacional.

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, é necessário redefinir claramente nossos objetivos e refletir sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender a língua materna, dando enfoque à necessidade de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, uma vez que essa é uma garantia para a participação ativa na vida social. Em outras palavras, a escola deve propor um ensino organizado de modo que o discente possa desenvolver seus conhecimentos linguísticos.

As práticas de linguagem são um conjunto, e é o sujeito que desenvolve sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, portanto, as propostas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Assim organizado, o ensino pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito. É o que sugere Bezerra (In: DIONISIO, 2002, p.43):

Havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, é necessário que o livro amplie variedade textual. Por isso, encontramos recomendações de que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje (não no sentido de simplesmente aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhe mudanças). Assim, a ênfase na leitura, [...] considerando seus aspectos enunciativos, discursivos temáticos, estruturais e linguísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada.

Objetivos tão amplos certamente não serão alcançados com ensino fragmentado. Por isso, o conhecimento que se quer proporcionar ou construir no cidadão deve ser reflexivo e crítico. Para tanto, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) delineou quatro premissas como indispensáveis à educação no mundo contemporâneo: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a

ser. "são saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo". (BRASIL, 2002, p.23).

Tais premissas traduzem os objetivos da educação que se tem hoje nas sociedades contemporâneas. Isto porque, as competências desejadas para uma formação do sujeito responsável em sua participação social fundamentam-se no ato de comunicar-se e expressar-se. Por isso, que o conhecimento das linguagens não deve resumir-se à consecução de objetivos instrumentais. Então, cabe aos professores da área de Língua Portuguesa conduzirem o aprendizado de modo que o aluno entenda o substrato comum, abrangente e articulado das línguas. Assim, é essencial:

[...] que o professor conheça os conceitos que estruturam sua disciplina e a relação destes com os conceitos estruturantes das demais disciplinas da sua área, a fim de conduzir o ensino de forma que o aluno possa estabelecer as sínteses necessárias para a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais previstas para a área. (BRASIL, 2002, p.27)

É igualmente necessário que o professor ganhe autonomia em relação ao ensino e crie seus próprios métodos. Dessa forma, utilizando métodos e linguagens específicas, as aprendizagens simbolizam as principais maneiras de analisar a realidade e intervir nela. Nesta perspectiva o ensino de língua materna está a exigir uma educação capaz de fazer frente aos desafios da contemporaneidade para a compreensão das complexas relações sociais e culturais instituídas neste novo milênio. Nesse sentido, é importante ressaltar que,

Em cada situação, em cada evento ou ato de fala, os interagentes têm expectativas culturalmente definidas sobre o que e como falar, o que aprofunda a responsabilidade da escola ao trabalhar com a pedagogia linguística. Aos alunos não se podem sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham de desempenhar. Aprender na escola que existem modos diferentes de falar que as circunstâncias, é um passo importante na formação de nossos jovens. [...] (BORTONI-RICARDO, 2013, p.53-54).

Por essa razão, os profissionais que atuam na área são convocados a participar de uma educação que assegure aos nossos jovens as condições para o ingresso na vida adulta, aptos a atuarem nos diversos contextos sociais bem como oferecer a cada um a possibilidade de constituir-se como ser pensante, com identidade própria, socialmente referida tanto a dimensão local na sociedade brasileira, quanto a dimensão mundial. E por fim, aderir ao compromisso com uma sociedade democrática associando os conhecimentos da área à

concepção de uma educação para a liberdade, que proporcione a autonomia e a desalienação dos sujeitos leitores.

A literatura de cordel, gênero poético profundamente enraizado na cultura brasileira, apresenta-se ainda como pouco difundido no meio escolar, devido à linguagem usada em seus textos e, conseqüentemente por convenção de uma língua padrão estabelecida ao longo dos séculos por um sistema evidenciado nas escolas. É o que Melo (1982, p.9) evidencia:

Essas criações artísticas de ordem popular, pelo imprevisto da imaginação, pela delicadeza da sensibilidade, pelo poder de observação, pela força de expressão, pela instituição poética, pelo arrojo das imagens, pelo sentido de crítica, de protesto e de luta social que muitas vezes apresenta, estão a exigir a atenção [...]

Nesse sentido, destaca-se aqui a importância que deve ser dada à poesia de cordel, um dos elementos mais fortes da cultura nordestina. Neste gênero se misturam humor, crítica social, vida religiosa, convenções políticas, dentre outros temas, o que assinala a presença da linguagem denominada popular, carregada de elementos que favorecem a memorização: as rimas, o ritmo, a musicalidade, etc. Esses traços marcam esse gênero poético e ajudam o ouvinte a memorizar o texto. Uma variante linguística que se presentifica no discurso do homem camponês. Nesse sentido:

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens de diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional. (BRASIL, 1998, p.41).

Nesta direção, é preciso valorizar a cultura brasileira nordestina através da poesia cordelística, dando destaque ao incentivo à leitura numa perspectiva discursiva, visto que emerge, especialmente, como possibilidade de um maior incremento aos usos que são feitos das variedades linguísticas. Ou seja:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística as propostas de transformação do ensino de língua portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. (BRASIL, 1998, p.18-19)

É fundamental que entendamos o contexto atual no qual nossos alunos estão inseridos, para que possamos auxiliá-los em relação a uma leitura que transcenda o superficial, numa perspectiva histórico-crítica, contextualizada. De modo que, o ensino seja organizado, a fim de garantir aos sujeitos os conhecimentos discursivos e linguísticos, bem como, “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998, p.59).

E, em se tratando do trabalho com a leitura, faz-se necessário uma rica interação dialogal entre os envolvidos na sala de aula, cujo processo de ensino-aprendizagem necessita de prazer. E, no que se refere a Literatura de Cordel, essa merece uma especial atenção por cativar a atenção dos discentes, e, dirimir o enfado dos mesmos pela leitura, uma vez que a poesia cordelística encanta pela sua simplicidade discursiva, pela forma direta do dizer e sentir do poeta popular, conquista o público leitor/ouvinte. Desse modo, pode-se afirmar que esse tipo de poesia é um forte recurso para desenvolver a predisposição para o discurso poético, e ainda por que

Esse tipo de atividade em sala de aula, que tem sido denominada “epilinguística”, trabalha com a observação dos fatos linguísticos sem desvinculação do próprio processo interacional. Tal observação aliás, tende a ser bem mais motivadora e produtiva no ensino de língua materna do que a atividade metalinguística (descrição, classificação e sistematização dos fatos linguísticos), usada quase com exclusividade no ensino tradicional com critérios confusos e discutíveis desde os primeiros anos escolares. (MILANEZ, 1993, p.26).

O problema se volta ao fato desse gênero textual ter espaço negado no ambiente escolar, bem como a ausência do mesmo em livros didáticos, como também a falta de visibilidade em torno dessa poesia, cuja riqueza cultural, histórica e poética é incontestável.

Por tudo isso,

O cordel, em si, parecia-me um objeto nuclear, no sentido de possibilitar, dependendo do olhar que se coloca sobre ele, a discussão de temas, para mim, há muito instigantes. Inicialmente, poderia ser objeto privilegiado de investigação da própria História – em particular, da história cultural, da história da leitura e da escrita, da história dos usos do impresso por diferentes grupos sociais, da história das práticas educativas extraescolares (na medida em que, para alguns segmentos sociais, em certa época e em alguns lugares, representava um dos únicos contatos que tinham com a escrita, a leitura e o impresso). (GALVÃO, 2010, p. 20)

Para tanto, o professor de língua materna, enquanto mediador da leitura precisa se voltar para a construção de sujeitos agentes de conhecimento, tendo em vista a formação de

leitores críticos e reflexivos. Vale aqui, dar destaque ao que se entende como papel do mediador no processo de interação entre leitor e texto:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos [...]A mediação se materializada como um acolhimento e permite que aqueles que buscam adentrar o mundo da leitura, façam uso dessa hospitalidade para apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra, da vida. Principalmente, para elaborar, construir seu próprio lugar de leitor. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11).

Por estes olhares, as práticas escolares devem possibilitar ao sujeito leitor o encontro, a aproximação com os mais diversos gêneros textuais. Isto, porque, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Assim, os gêneros estão a exigir espaço nas práticas das aulas de língua materna, e é preciso que professores e alunos tornem-se interlocutores do processo, ensino-aprendizagem, privilegiando práticas de leitura cuja percepção entrelace aspectos culturais, religiosos, políticos, econômicos e sociais. Desse modo, Pinto (In: DIONÍSIO, 2002, p.50) destaca:

À medida que passam a conhecer e fazer uso de vários gêneros discursivos os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimentos e de formação de acordo com a situação comunicativa específica.

A poesia de cordel através de autores como Manoel Caboclo e Silva e Antônio Gonçalves Dias (Patativa do Assaré) tem possibilitado “entrever os equívocos da língua materializados na opacidade da linguagem” (NOBREGA, 2004), visto que se trata de um elemento discursivo fundador de sentidos, de dizeres, de memórias, capaz de propor aos leitores os diferentes olhares em relação às formas de construção, de sentido, de historicidade.

Como a linguagem cordelística é de fácil compreensão, permite a facilidade na leitura e na interpretação textual. A divulgação desse gênero poético narrativo e de caráter popular, no qual os cordelistas contam através dos versos as histórias com riquezas de detalhes incomparáveis, merecem atenção. Um exemplo disso pode ser sentido com o cordel “Os milagres da Estátua do Frade Frei Damião”, de Manoel Caboclo e Silva, que trata de um

momento histórico de grande destaque para os moradores de São José da Lagoa Tapada, cidade do Alto Sertão paraibano.

Neste sentido, uma exposição histórica da literatura popular e, conseqüentemente, de alguns cordéis, pode provoca o encantamento dos discentes, que em sua maioria, não têm conhecimento desse gênero textual, sobretudo, pelo fato de ser um tipo de poesia narrativa e de caráter popular, já que os cordelistas contam através dos versos as histórias com riquezas de detalhes incomparáveis

A leitura e análise de alguns textos de Patativa do Assaré, um dos mais renomados representantes da literatura popular, a exemplo de *A triste partida*, que foi musicado por Luiz Gonzaga e se tornou um clássico da poesia cordelística brasileira, despertam a discussão por envolver os elementos do cordel. Neste poema, rico em sonoridade, com temática atual, a seca, que afeta mais marcadamente o Sertão nordestino, expulsando moradores, é a temática central, permitindo ao leitor que conhece ou mesmo sem conhecer o Nordeste e as condições climáticas dessa região, bem como a sociedade predominante, sentir ou até mesmo visualizar a dura realidade vivida por famílias sertanejas até hoje.

5.1 A LEITURA LITERÁRIA DO TEXTO CORDELÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Na medida em que o progresso foi chegando, a poesia de cordel foi mudando, ao longo dos anos sofreu alterações. Historicamente, as temáticas apresentadas nas poesias de cordéis eram extremamente diversificadas, romances tradicionalistas, até assuntos históricos brasileiros, relacionados à religião, ao misticismo, à vida do campo, desastres, crimes, acontecimentos da atualidade mundial. É assim que Luyten (1992, p.18) a caracteriza:

Essa poesia, a literatura de cordel, ao longo dos anos sofreu uma mudança, não na sua estrutura, mas sim na essência. Antigamente, ela era portadora de anseios de paz, de tradição e veículo único de lazer e informação. Hoje, ela é portadora, outras coisas, de reivindicações de cunho social e político.

Então, apesar de consideráveis mudanças, as instituições responsáveis pela formação do leitor parecem não ter dado conta de sanar os desencontros que se evidenciam no relacionamento poesia e escola. Fazem-se, portanto, necessárias reivindicações no sentido de levar em consideração a integração leitor-texto, pois, que essa interação ocorra é impreterível que os elementos constitutivos específicos do poema estejam enraizados no contexto cultural

e social do leitor, por isso a inclusão desse gênero discursivo, o cordel, ser aqui destacado como indispensável no currículo escolar.

Uma vez que esses textos são a concretização dos discursos que acontecem nas mais variadas situações, e estão impregnados de visão de mundo proporcionada pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é a língua, eles precisam estar onde o leitor está. Isto porque, esses textos orais ou escritos, mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que pensa, como pensa, e como expressa esse pensamento. Na verdade, muito mais, expressa a vivência do povo em toda a sua plenitude.

Por tudo isso:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (BRASIL, 2001, p.82)

Essa constatação tem desencadeado várias propostas de reformulação das práticas de ensino da língua materna conduzindo assim, à orientações para uma ressignificação, por exemplo, da noção de erro para admissão das variedades linguísticas, muitas marcadas pelo estigma social e para o reconhecimento validado às elaborações linguísticas produzidas pelo discente no processo reflexivo com a linguagem para o desenvolvimento de trabalhos com texto. É nesse sentido que a poesia cordelística assume especial atenção por ressaltar o universo cultural desta arte coletiva, poderosa manifestação da cultura popular nordestina, que pode ter papel de destaque nas aulas de língua materna, conforme atesta Melo (1982, p.9):

A literatura de cordel é tudo isso e muito mais. É acontecimento da cultura brasileira que vem sendo questionada em universidades no País e no exterior -, em simpósios, seminários, conferências em nossos centros culturais. Há vivo interesse pelo cordel na própria chamada opinião pública, que acompanha, paralelamente, o que ocorre no País e no mundo através dos folhetos ou na apresentação dos contadores pela televisão, no noticiário do dia-a-dia.

Nesta direção, é possível dizer que trabalhar com a literatura de cordel no Ensino Fundamental é propiciar um espaço para a leitura literária na escola, permitindo que a

obrigação leitora desapareça para dar lugar à liberdade do leitor, à socialização de um importante repertório artístico e cultural que pode ser veiculado pelo texto literário.

Deste modo:

Uma forma prática de o professor incentivar o uso da literatura em sua sala é a criação de oficinas de leitura ou círculos de leitura. Ele escolhe contos, crônicas, poemas e cordéis, por exemplo, para fazer uma leitura com todos os alunos com o objetivo de dar-lhes uma oportunidade de lerem textos literários e se expressarem a seu respeito, sem nenhuma intenção avaliativa. Para essa iniciativa dar certo, a escolha dos primeiros textos deve ser cuidadosamente planejada para despertar nos alunos a curiosidade, o interesse e a expectativa pelos próximos textos, que devem ser sempre cuidadosamente escolhidos. (OLIVEIRA, 2010, p.173-174)

Isso porque a leitura do texto literário acontece muitas vezes prioritariamente na escola e, se tratando da literatura de cordel, um dos elementos mais fortes da cultura nordestina, essa pode ser uma forte aliada a motivação da leitura literária no ensino fundamental, uma vez que esse tipo de literatura é também um bem cultural, pois se insere num conjunto em que os seus elementos se relacionam dialogicamente com as mais variadas formas de expressão. Reconhecer na literatura de cordel um discurso impregnado de visão de mundo, de valores é na verdade compreendê-la em seu contexto sociocultural.

É preciso ressaltar aqui o descaso que ocorre com a poesia nas escolas e na sala de aula. Esse gênero literário é o menos privilegiado no fazer pedagógico. É notável a prioridade dada aos textos em prosa por parte dos docentes. Isso se reafirma pelas palavras de Pinheiro (2002, p.15).

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia[...] normalmente os professores dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo plano.

A leitura de poesias e as atividades relacionadas ao gênero cordel pouco acontece no espaço da sala de aula no Ensino Fundamental. O poema é sempre considerado tanto por alunos quanto por professores, um texto de difícil interpretação. Deste modo, apesar de a literatura de cordel ter alcançado o reconhecimento por parte de estudiosos e universidades, ainda há muito para se fazer em relação ao preconceito que gira em torno dessa produção artística, pois é preciso superar a dicotomia clássica e não clássica. Entendendo o professor como um agente no processo do letramento literário, este não pode nem deve se submeter aos

recortes apresentados pelos livros didáticos, mas promover o diálogo entre essa literatura e outros bens, isso sem estabelecer relações hierárquicas preconcebidas.

Trazer à tona essas produções literárias é vencer o descaso com a cultura popular, refutando visões dogmáticas, principalmente, pois tais produções podem alargar os princípios utilizados para a própria compreensão da literatura tida como cânone, visto que apresenta procedimentos estilísticos advindos da cultura europeia. A valorização dessa cultura de narrativas orais pode ressignificar o que se entende como linguagem literária.

Ainda mais, as aulas de Língua Portuguesa necessitam de vida, precisam destacar o contexto, a cultura histórica dos discentes, a fim de suprir as necessidades de conhecimento e habilidades leitoras desses sujeitos. Na condição de seres envolvidos em um contexto sócio, histórico e cultural de desvalorização do humano, vê-se a necessidade de trabalhar a compreensão leitora, a cultura popular e, sobretudo, as relações sociais, prática que deve ser prioridade da escola contemporânea.

Nesse sentido, a leitura da poesia cordelística relacionada a acontecimentos, assuntos do cotidiano social, que versam sobre a realidade dos cidadãos: política, religião, família, dentre outros, cujos temas circulam em gêneros textuais diversos como charges, notícias, reportagem, enfim, oportunizam a abordagens na sala de aula, de questões polêmicas propícias às discussões, reflexões para o despertar do senso crítico do aluno, ressaltam o valor dessa literatura.

O lado menos erudito da produção poética do cordel não deve ser obstáculo para as aulas de língua materna, pois essa produção poética, vinculada às suas raízes populares, tem suas peculiaridades. Essas produções de ordem popular são capazes de promover a desinibição da leitura, da produção de texto e jogo dramático, despertando a criatividade dos discentes.

Ariano Suassuna é um exemplo consagrado da cultura popular, um dos mais requisitados dramaturgos nacionais, pois suas produções teatrais artísticas têm profundas raízes populares, de cunho regional e ao mesmo tempo nacional, como por exemplo “ O Auto da Compadecida”, peça cujo protagonista é João Grilo, personagem homônimo ao do folheto de cordel “ As Proezas de João Grilo”, de João Martins de Athayde, por abordar a crítica, traço característico das comédias e, conseqüentemente de muitos folhetos de cordel, cuja crítica usa a piada, o riso como arma, outro recurso marcante de nossas raízes culturais, para de um modo sutil ressaltar as mazelas sociais.

É nesse contexto, que os alunos precisam ser inseridos, para a formação do cidadão, do leitor crítico, conhecedor de seus direitos e deveres para com a sociedade, possibilitando ao mesmo uma visão do meio social no qual está inserido.

5.1.1 As contribuições do texto cordelístico para o letramento literário

A indiferença no tocante ao trabalho com a literatura, no ensino fundamental, aponta para o desconhecimento do valor da literatura e de sua função social. Isso requer que se entenda que todo processo educativo demanda uma sistematização de atividades coordenadas de ensino e aprendizagem para atingir os objetivos desejados. O que justifica o destaque para o letramento literário.

A proposta de letramento literário na escola objetiva formar “comunidades de leitores”, que venham a ultrapassar os muros da escola, para que cada aprendiz possa de fato reconhecer e experienciar “saberes sobre o homem e o mundo”, conforme expressa Cosson (2014, p. 11)

Escolhemos denominar a proposta de letramento literário para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso corrente da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais. De uso recente na língua portuguesa, a palavra letramento tem suscitado algumas controvérsias. Tradução do inglês *literacy*, o letramento, como explicita Magda Becker Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixavam perceber. Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.

Para tanto, faz-se necessário atentar para a escolarização da literatura, para que a sua inserção no âmbito escolar, seja exercida como uma prática social, sem perder o prazer que a leitura literária tem, como uma entre tantas outras funções. Uma prática significativa da literatura, vai além da leitura de fruição. Deste modo, para garantir a função humanizadora que a literatura tem, é de responsabilidade da escola, explorá-la de maneira adequada. E, isso, precisa ser ensinado aos nossos aprendizes, como afirma Cosson (2014, p.29-30):

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A simples leitura é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as simplificações contidas no ato de ler e ser letrado.

Por esta linha de pensamento, é possível afirmar que a literatura no ensino fundamental se presentifica em textos ou mesmo trechos, na maioria das vezes sem uma seleção de critérios. Aparecem apenas em interpretações de textos no livro didático onde a leitura integral de uma obra, raramente acontece. Em se falando da literatura popular, essa é mais rara ainda no contexto escolar. Experienciar uma prática de letramento literário por meio da poesia cordelística, é garantia maior de que a leitura literária se realize de forma prazerosa e, por extensão venha exercer sua função essencial, que é, como defende Cosson (2014), a construção e desconstrução da palavra que nos humaniza.

Por tudo isso, nota-se a necessidade de metodologias para se trabalhar a literatura na escola, uma vez que é fundamental para o letramento literário seguir teorias da leitura para orientação desse processo, bem como a seleção do gênero literário que será trabalhado. Isto porque, o trabalho voltado à leitura literária, na perspectiva de Cosson (2014), exige uma prática pedagógica que enfatize o aprendiz enquanto ser pensante, que reflete a dinâmica da sociedade, consolidando opiniões próprias no tempo e no espaço, para que este reconheça que a leitura faz parte da sua história, como ser integrante deste mundo. Ainda mais, Cosson (2014, p.122) chama a atenção para a diferença que há entre a formação de leitores e uma comunidade de leitores. Assim, destaca que o trabalho voltado à efetivação de uma comunidade de leitores, envolve o compartilhamento da leitura de “textos, sentidos, conceitos, práticas e tudo mais que nos constitui como leitores”.

Sobre os critérios de seleção de obras literárias para o trabalho do letramento literário, Cosson (2014, p. 123) afirma que o único critério é

que os textos sejam literários, independentemente de pertencerem ao cânone ou qualquer outra forma de ordenamento, daí a diversidade que não é apenas de gêneros, mas também de representações temáticas, graus de dificuldade do texto e daí por diante.

É, ainda Cosson (2014) que atenta para os desafios para a efetivação da prática do letramento literário na sala de aula. Elenca alguns, como: organização escolar, estruturas curriculares, carência de materiais, ausência de bibliotecas, a própria formação docente e os desafios sociais no tocante ao lugar da literatura na escola. Apesar desses entraves, ressalta, que mesmo assim, podemos ajudar com propostas e posições metodológicas, por meio da mediação da leitura.

Outro ponto relevante para reflexão em relação ao letramento literário levantado por Cosson (2015, p.165) diz respeito à prática pedagógica da leitura escolar dirigida às séries iniciais e finais do ensino fundamental. Na perspectiva deste autor, nas séries iniciais, a leitura literária se realiza por meio de atividades, conceituada por **leitura ilustrada**, ou seja, “[...] leitura como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para inserção do aluno no mundo da escrita e manuseio livre de impressos”, enquanto que, nas séries finais do ensino fundamental, esse processo é denominado de **leitura aplicada**, que “se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo.”.

Essa passagem da **leitura ilustrada** para a **leitura aplicada**, parece que acaba por provocar um distanciamento dos discentes em relação à leitura literária. Desse modo, o autor desperta a atenção para uma renovação no ensino da leitura, em especial, da leitura literária, para a concretização do letramento literário, no que diz respeito ao papel do professor, enquanto mediador da leitura literária, o qual deve ter como pré-requisito:

[...] ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura. De contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação. (COSSON, 2015, p. 167)

Nesta perspectiva, é fundamental que o professor delineie objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não se confundam com o ensinar um conteúdo sobre literatura, nem com uma simples atividade de lazer. (COSSON, 2015).

Por tudo isso, vale destacar que metodologias de abordagem da leitura adequadas devem levar em consideração o público a que se destina e, conseqüentemente o cuidado com da temática. Partilhar uma experiência com a poesia, em especial com o texto de cordel “Trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem, enfim.” (PINHEIRO, 2007, p. 101).

Entretanto, é importante ressaltar

Neste percurso uma questão é fundamental: não ensinamos poesia e não é um saber técnico-instrumental que define o trabalho, é, antes, uma convivência que se partilha. Diria mesmo, uma alegria que nasce da convivência com os jovens e com a poesia. (PINHEIRO, 2007, p.102)

Refletir sobre a importância da poesia na sala de aula é mais que um dever dos profissionais de Língua Portuguesa. É função da escola oferecer um mínimo de contato com a poesia para a (re)descoberta do poder da poesia e, assim tocar os aprendizes para sensibilizá-los a sentir o mundo que os cercam.

6 UMA PROPOSTA DE APLICABILIDADE DO GÊNERO *CORDEL* SOB A ÓTICA DOS *CÍRCULOS DE LEITURA*

No Brasil e em toda América Latina a tradição da Literatura Popular foi seguida, principalmente, no Nordeste brasileiro, região rica em manifestações culturais. Essa literatura, também aqui é chamada de Literatura de Cordel, mais conhecido pelo seu público como folheto ou romance. Andrade (In: SILVA, 2007) teoriza:

[...] cordel é uma mistura de epopeia e comentário sobre a dura realidade da gente do Nordeste. E não para por aí: misturando humor e crítica social, vida religiosa e sexualidade, os versos dos repentistas constituem um modo especial de olhar para a vida e para a alma do povo brasileiro.

Neste sentido, a análise de textos dessa natureza literária pode proporcionar observações e discussões com relação à exterioridade da língua(gem) e seus contextos de produção.

É salutar destacar a problemática em torno do falar: “certo” ou “errado”, para desse modo perceber que o texto cordelístico, pela essência apresenta marcas de oralidade no texto escrito. Não se trata de se ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas e ou registros adequados ao contexto de uso. Desse modo, a intenção de propagar o texto cordelístico não desvirtua a aquisição de saberes, como os referentes a norma padrão, que compete à escola transmitir.

A prática de ensino pela leitura e reflexão a partir dos usos da poesia cordelística pode favorecer a formação do educando cuja aprendizagem o torna um indivíduo ativo e participativo. Desse modo, o ato de ler pode tornar-se um momento de satisfação, pois a leitura é um instrumento de ações transformadoras que permite uma compreensão dos fatos, levando o leitor a refletir sobre o seu papel na sociedade, ou seja, interagindo com o mundo de forma crítica e reflexiva.

A competência leitora tornou-se a maior preocupação dos professores de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento e aprimoramento dessa habilidade, propõe-se aqui um trabalho a partir de sequências didáticas voltadas ao gênero cordelístico, uma vez que esse gênero se fundamenta no contexto sócio, histórico e cultural da literatura popular brasileira. E, dessa forma, busca-se, por meio da dialética, da leitura, da análise e de forma mais audaciosa a descoberta de novos poetas desse

gênero, bem como a socialização na interação de sentidos nos discursos construídos no texto e na experiência social dos sujeitos.

No caso das perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero cordel na sala de aula do Ensino Fundamental II, optou-se por se adotar a metodologia dos círculos de leitura propostos por Cosson (2014), que são caracterizados a seguir.

6.1 *CÍRCULOS DE LEITURA*: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO TEXTO LITERÁRIO

É indiscutível o valor da leitura em nossa sociedade. Entre as várias concepções e formas que teorizam o desenvolvimento para essa competência discursiva é fundamental optarmos por tomar a leitura como diálogo. O que é bem enfatizado por Cosson (2014, p.34-35), que toma, principalmente, como base teórica Bakhtin:

A base teórica de tal concepção vem, principalmente, de Bakhtin (1992,1997), quando concebe o enunciado como um elo da corrente da comunicação verbal que se relaciona tanto com os enunciados anteriores quanto posteriores em um movimento dinâmico de interação social, ou seja, quando toma o diálogo como base de toda comunicação verbal.

De acordo com Cosson (2014, p.36),

ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores.

Assim, a leitura deve ser vista como uma competência individual e social, cujo processo promotor de sentidos engloba **o leitor, o autor, o texto e o contexto**, elementos essenciais para a promoção de sentidos nesse processo. Esses elementos constituem o circuito da leitura, que ressalta a “conciliação ou complementaridade” desses elementos da leitura, independentemente de qual desses seja tomado como ponto de partida. Na concepção aqui adotada esses quatro elementos são indispensáveis para a constituição do circuito da leitura. Assim:

[...] Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2014, p.41).

Deste modo, desenvolver a capacidade leitora dos discentes em nossa sociedade é vital e a formação de um leitor requer adoção da leitura, enquanto processo formativo que, de acordo com Cosson (2014, p.46-48) ocorre quando:

- a) lemos diversos e diferentes textos;
- b) lemos de diversos modos;
- c) lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica;
- d) avaliamos o que lemos;
- e) lemos para aprender a ler;

A mediação da leitura numa concepção formativa e, portanto, dialógica tem como objetos, o texto, o contexto e o intertexto. A interação desses objetos coadunam-se para o sentido da leitura, já que o texto (oral ou escrito, verbal ou não verbal) é a produção de sentidos que são produzidos, especialmente, com base nas especificidades do texto.

Sob uma perspectiva discursiva, **o texto**, segundo Orlandi (2001), é a materialização do discurso e permite o jogo da interpretação, do efeito de sentidos, a partir da atividade empreendida pelo sujeito leitor, que é ao mesmo tempo, histórica e ideológica por natureza.

Já o **contexto** aqui é tomado a partir do olhar de Cosson (2014, p.58), ao defender que o termo, conceitualmente:

[...] vem do campo do letramento. O contexto com-o-texto está centrado nas características do texto em um evento de letramento, quer sejam elementos gráficos, como ilustrações, ou informações inferenciais que precisam ser processadas pelo leitor. Já o contexto ao- redor -do -texto refere-se aos elementos que estão fora do texto, mas que influenciam diretamente o evento de letramento, a exemplo de ambientes como uma sala de aula ou do conhecimento de um determinado discurso. O contexto além-do-texto, por fim, compreende as dimensões mais amplas da sociedade, da cultura e da história que influenciam indiretamente o evento de letramento.

E o **intertexto**, para Cosson (2014), é, pois, um objeto dependente do leitor, ou mesmo da capacidade de mediação realizada no trabalho com a leitura por parte do professor, que deve destacá-lo, visto que desvelar essa trama da leitura é favorecer aos leitores o reconhecimento da intertextualidade e a relação entre os elementos constitutivos da leitura (autor, leitor, texto e contexto) o que é primordial para os discentes concluintes do ensino fundamental. Isso porque:

Aproximar diferentes textos para mostrar como eles se relacionam enquanto intertextos é a base de toda leitura intertextual. Por meio da leitura do intertexto, o leitor solidifica e amplia o conhecimento da sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo que, como já sabemos, é, em última análise, a própria leitura. Leitura que, retomando mais uma vez nossa síntese, consiste em um processo envolvendo autor, leitor, texto e contexto em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto. (COSSON, 2014, p.63)

Quando realizamos uma leitura, seja de um texto literário ou não, percorremos os caminhos dos elementos da leitura (autor, leitor, texto e contexto), e os objetos (texto contexto e intertexto), os quais constituem o diálogo da leitura. Um objeto tomado em relação a um desses elementos gera modos de ler, ou seja, três modelos de abordagem para a leitura: as leituras do contexto, as leituras do texto e as leituras do intertexto.

Esses modos de ler apontam vários caminhos a seguir, bem como propostas de abertura do diálogo da leitura, o que possibilita uma diversidade de atividades no tocante as práticas da leitura na promoção da interação do leitor com o texto, reforçando a participação efetiva dos discentes por meio de atividades que envolvam a participação, o comentário e a análise.

Vários são os recursos apontados por Cosson (2014) em atividades de participação, como a *leitura protocolada*, o *fandom*, o *RPG*, as *estratégias de leitura* e até mesmo a indicação de uma leitura a um amigo por considerar que o texto que indica tem algo a dizer-lhe.

Em relação ao comentário que tanto pode ser realizado oralmente ou por escrito, individualmente ou em grupos, trata-se de uma atividade de “apreciação” da leitura de um texto. Para a concretização dessa atividade escrita pode-se utilizar de formas básicas do diário de leitura ou da resenha.

E se tratando da análise, esta atividade pode ser realizada por meio da discussão em sala ou pelo seminário socrático. A discussão em sala como prática de análise para a leitura interativa deve ser mediada como um autêntico debate, na qual “[...]os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor”. (COSSON. 2014, p. 126.).

É nesse tipo de atividade de leitura que os discentes alcançam com maior profundidade a compreensão dos textos. As práticas aqui destacadas são apontadas em Cosson (2014). No entanto, estas “[...] não são exclusivas da leitura literária. Na verdade, elas fazem

parte do ato de ler nas mais diversas situações e respondem a variadas necessidades de interação com os textos.” (COSSON, 2014, p. 131).

Destaque-se, assim, que Cosson afirma que:

Entre as várias práticas de leitura [...] há, entretanto uma que merece atenção especial[...] por reunir em torno de si outras tantas práticas e assim ter o potencial de funcionar como atividade central de qualquer programa de leitura. Ela consiste no compartilhamento de leituras por um grupo de pessoas. É uma prática que demanda a leitura silenciosa e solitária, feita normalmente em casa ou em um tempo reservado para isso na escola. Também pode envolver a leitura em voz alta de trechos dos livros quando um romance ou do texto integralmente quando um poema ou um conto mais curto. (COSSON, 2014, p. 131)

Todas as práticas aqui citadas necessitam de uma organização estruturada para o bom funcionamento de um programa de leitura, onde a intervenção pedagógica do mediador é fundamental para a concretização dos objetivos almejados, ainda que objetivo primordial seja o compartilhamento da leitura.

Por isso, durante a discussão, toda contribuição é bem-vinda e não há interesse em formar especialistas, antes reunir em um debate as diversas maneiras como aquele texto pode ser lido, sem que uma interpretação seja considerada melhor do que outra ou se deva chegar a algum consenso, o que não impede que sejam examinadas, revistas e ampliadas à luz da contribuição de todos. (COSSON, 2014, p.135)

Um *círculo de leitura* oferece oportunidades privilegiadas para a expansão da compreensão do texto, para o desenvolvimento de habilidades discursivas, bem como a socialização de experiências humanas. É isso que almejamos com o círculo de leitura de textos cordelísticos, pois “a leitura em grupo estreita laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p.139). A discussão da leitura em grupo potencializa a formação do leitor.

Isso porque “os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo” (COSSON, 2014, p. 139)

Para a proposta aqui formulada selecionamos alguns modelos de círculos sugeridos por Cosson (2014). Um deles é o de Daniels (2002), que de acordo com Cosson trata-se de um dos mais “bem-sucedidos e conhecidos modelos”, o denominado *círculo de leitura literária*, que apresenta algumas características essenciais:

- a) A escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;

- b) Os grupos são temporários e pequenos e se revezam à medida em que as obras são lidas;
- c) Os grupos lêem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) As atividades dos grupos obedecem a um cronograma sistemático de encontros distribuídos ao longo do ano;
- e) Os registros, sob diferentes formas, feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro;
- f) Os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) As discussões em grupo devem ser livres com ênfase na opinião do aluno, sendo o professor um facilitador das discussões sobre a obra para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) A avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação dos alunos;
- i) Uma aula de círculo de literatura deve ser um encontro divertido entre os alunos, com muita interação entre estes;
- j) Os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para a leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo.

Entende-se, pois, que a preparação para esse tipo de atividade é primordial. É exatamente a mediação do professor que vai determinar o sucesso do trabalho, sobretudo em se tratando de alunos iniciantes nesse modelo de leitura. Por isso, Cosson (2014) destaca as **fichas de função**, uma ideia defendida por Daniels (2002), como fundamentais para o desenvolvimento dos círculos de leitura literária, uma vez que consistem em determinar funções aos leitores ao grupo, tais quais:

- a) Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de personagem – escolhe uma passagem para explicar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão;
- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;

- f) Sintetizador – sumariza o texto;
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- i) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes

Cosson (2014) chama ainda, a atenção para a produção de outras fichas, a depender do texto e até mesmo da turma. O autor destaca, também, com base em Daniels (2002), que as quatro primeiras funções: Conector, Questionador, Iluminador de personagem e Ilustrador são as mais importantes, porque elas estão relacionadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro (COSSON, 2014). No entanto, prossegue ressaltando o cuidado em relação ao uso dessas fichas para não gerar dependência, sugerindo o abandono das mesmas logo que os discentes estejam adaptados ao funcionamento dos círculos, pois o uso constante destas podem tornar a atividade monótona.

O autor supracitado destaca, ainda, outras alternativas, mais tradicionais, para a realização dos círculos de leitura ao sugerir a elaboração de fichas de leitura por meio de *estratégias de conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese*, sugeridas, segundo Cosson (2014), por Day *et al* (2002, p.98-99). Tais fichas podem abordar questões como:

- a. Conexões pessoais: ao que a história o remeteu? A qual experiência de vida a história pode ser relacionada? Você se identifica com alguns dos personagens (semelhança/diferença com ele)? Que tipo de leitor gostaria desse livro? Alguma personagem que gostaria de conhecer ter conhecido na vida real? Compare personagens com você ou alguém que conhece.
- b. Identificação de elementos importantes: qual a ideia mais importante do texto? Qual é a parte mais interessante? Descreva o protagonista. Escolha uma personagem secundária relevante para a história e diga por quê? O que o texto lhe trouxe sobre a vida? O título é adequado? Por quê?
- c. Expressando sentimentos sobre a história: o que você sentiu ao ler o livro? Que partes fizeram você se sentir dessa maneira? Você acha que outra pessoa gostaria de ler e por quê? Você o recomendaria? Qual a sua parte favorita da história? Qual a personagem favorita? Você foi mudando de opinião ao ler a história?
- d. Noticiando a elaboração do texto: o que perguntaria ao autor sobre o livro? Se pudesse trocar uma parte/personagem, o que trocaria? Por que o autor incluiu esse aspecto no livro? Há alguma coisa especial na escrita do livro?

Nessa direção, a qualidade da discussão, ou seja, do funcionamento do círculo de leitura exige uma cultura diferenciada de avaliação, pois os métodos avaliativos tradicionais são vistos como inadequados para tal trabalho. Desse modo, Cosson (2014) sugere como a

autoavaliação ou mesmo uma apresentação final da leitura como mais apropriadas para um *feedback* sobre a atividade.

Certo é que, a metodologia dos *círculos de leitura literária* exige um planejamento criterioso em todas as etapas: a preparação (seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das atividades); a execução (o ato de ler, o compartilhamento e o registro) e, por fim, a avaliação.

Portanto, para Daniels e Steineke (2004, p.8-10) *apud* Cosson (2014, p. 144):

Registrada a leitura em fichas de funções ou usando qualquer outro modo de registro, a aula em que os grupos se reúnem para discutir a obra também merece uma atenção especial. Em primeiro lugar, há a miniaula que é na verdade, o momento em que o professor assume seu papel de professor para ensinar aos alunos alguma questão relevante para o círculo de literatura., essas questões podem versar sobre: a) As habilidades sociais necessárias à participação na discussão e interação no grupo, a exemplo se saber a sua hora de falar, ouvir com atenção, manter o foco na obra, discordar com cortesia e cumprir as tarefas acordadas, entre várias outras; b) As estratégias de leitura que ajudam a compreensão dos textos como visualizar, conectar, questionar, inferir, avaliar, analisar, sumarizar e autoavaliar a leitura; c) a análise literária que enfoca as questões sobre a elaboração da obra, a maneira como foi construída.

Compreendendo um círculo de leitura formado por um grupo de leitores que se reúnem para a socialização e compreensão de textos, pode-se dizer que esse modelo de leitura possibilitará a interação entre os discentes, principalmente por envolver a literatura numa perspectiva crítico-criativa.

Ademais, destaque-se que Cosson (2014) considera a existência de três tipos de círculos de leitura, caracterizados, a saber:

- a) círculo estruturado: como o próprio nome sugere é guiado por um roteiro de papéis, atividades e discussões, definidas previamente;
- b) círculo semiestruturado: constitui-se de orientações que conduzem as atividades do grupo em torno das discussões;
- c) círculo aberto ou não estruturado: a leitura se assemelha a uma conversa entre amigos, familiares, onde os envolvidos possuem total liberdade no compartilhamento das leituras.

Nesse sentido, considera-se aqui o **círculo estruturado** como o ideal, para o trabalho com a leitura de textos de cordel, aqui tomados como base para a presente pesquisa, por compreender um percurso formativo da leitura e, ainda porque “os alunos que estão iniciando

a formação de leitor ou nunca participaram desse tipo de atividade precisam ser mais fortemente guiados na leitura e discussões” (COSSON, 2014, p. 159-160).

Não há, entretanto, aqui nenhuma pretensão em formular uma “receita” para o trabalho com a leitura do texto cordelístico na sala de aula, entretanto, a mediação pedagógica orientada pela teoria, com objetivos para o desenvolvimento de habilidades e competências para a leitura crítica/formativa é essencial na realização de qualquer processo pedagógico. No caso do presente trabalho propõe-se a aplicabilidade da metodologia dos círculos de leitura à leitura de textos cordelísticos, através do desenvolvimento de sequências didáticas, conforme exposto a seguir:

6.2 UMA PROPOSTA DE LEITURA DO GÊNERO *CORDEL* A PARTIR DA METODOLOGIA DOS *CÍRCULOS DE LEITURA*



PRIMEIRA ETAPA

APRESENTAÇÃO

Nessa primeira etapa, momento de apresentação da proposta de leitura do gênero Cordel, o diálogo professor-aluno é fundamental, para que seus alunos se sintam à vontade e, para que você enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem possa realizar um levantamento do repertório dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos sobre o gênero poesia de cordel.

Vale ressaltar que essa proposta se volta para turmas do nono ano do ensino fundamental regular, com o intuito de despertar o gosto pela leitura literária da poesia e a reflexão crítica em torno de questões sociais em meio a discussões e o compartilhamento de visão própria que cada um tem sobre problemas sociais que afetam direta ou indiretamente a

vida em sociedade, o que servirá de instrumento para a realização da prática do círculo de leitura.

Para isso, dividimos esse primeiro momento em atividades, em uma aula de 45 (quarenta e cinco minutos), cujo objetivo geral é:

Destacar como instrumento de apoio ao professor(a), uma proposta de trabalho com a leitura crítica-formativa, por meio do gênero cordel, a partir da adoção dos círculos de leitura propostos por Cosson (2014).

Como específicos, elencamos:

- Explorar temáticas sociais presentes no discurso da poesia cordelística;
- Desenvolver a leitura proficiente a partir de estratégias de leitura;
- Motivar a prática leitora em voz alta;
- Despertar o gosto pela poesia/literatura, através do cordel;

ATIVIDADE 1

Para a apresentação do gênero cordel, deve-se inicialmente buscar ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Para isso, o/a professor(a) pode fazer uso de um varal de cordéis (É bom lembrar que essa denominação se deu pelo fato de serem os folhetos pendurados em barbantes para a divulgação e venda desse produto), em seguida indagá-los sobre a origem do cordel no Brasil e principais representantes dessa arte.

É importante expor para os alunos a origem histórica dessa arte popular (o cordel tem raízes nas cantigas medievais, século XII, manuscritas para circularem apenas nos palácios e conventos. Memorizadas facilmente devido aos recursos das rimas, ritmos, repetição de palavras e de versos e, circularam oralmente, até a criação da prensa por Gutemberg, assim eram divulgadas para além dos muros dos conventos e dos palácios. De acordo com estudiosos dessa literatura, o cordel chegou ao Brasil com os colonizadores, destacando-se, especialmente na região Nordeste deste país, pois aqui serviu como jornal do povo e ainda como recurso para a alfabetização de pessoas, além de objeto de entretenimento.

Já ouviram falar em poesia de cordel/folhetos de cordel? O que é cordel? Como esse poema se organiza no papel? Quantas estrofes? De quantos versos são formadas as estrofes? Há sons que se repetem (rimas, ritmos)? O cordel faz referência a outros textos (interdiscursividade – traço característico desse gênero)? E a linguagem utilizada na poesia de

cordel, vocês consideram difícil? Quem produz esse tipo de poesia? Qual a finalidade desse gênero? Que assuntos são apresentados num cordel? Que característica podemos destacar num texto de cordel? Podemos encontrar influência dessa manifestação cultural em outros gêneros artísticos (música, filme, novela); O cordel pode apresentar uma história, um ensinamento (com reflexão sobre o comportamento humano), uma crítica social (com humor ou lamento)?

DIÁLOGO COM O PROFESSOR (A)

Professor(a),

A leitura de poesia em voz alta ou mesmo a declamação, especialmente a poesia popular, chama a atenção, porque encanta os ouvintes, pela singeleza dos versos e ainda pelo discurso, carregado de sentido, de dizeres, de lutas, de sonhos e de histórias. Por isso, você deve promover esse contato em sua sala de aula, para que seus alunos tenham o prazer de sentir a poesia de cordel. Assim, possibilitaremos a aproximação com um dos elementos mais forte da nossa cultura brasileira, capaz de intensificar reflexões em torno de valores sociais e humanos.

Em se tratando de alunos do nono ano do ensino fundamental estes já devem ter conhecimentos em relação as características- estrutura da poesia/poema, embora esse contato ainda não tenha se dado com o cordel (gênero poético praticamente ausente nos livros didáticos). Desta forma, a orientação para o letramento literário poético, ou seja, a poesia de cordel, pode ser desenvolvida pela leitura em voz alta, pela declamação, dramatização e até por meio de uma feira literária de poesia popular. O gosto pela poesia pode ser sentido no compartilhamento de atividades como essas.

DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Professor(a), para dar início a sua aula, o diálogo deve ser tomado como recurso pedagógico para a ativação do conhecimento prévio. Buscar por meio de uma conversa

dirigida aos alunos com perguntas simples, para fazer o levantamento do repertório dos alunos, no que diz respeito ao conhecimento sobre a poesia de cordel.

Após descobrir o que eles sabem sobre o cordel, ficará evidente que a aula se volta para a leitura desse gênero. Então, é bom ressaltar as principais características da poesia cordelística (versos , estrofes, metro, rima, ritmo, linguagem...), bem como os assuntos abordados no discurso poético do cordel (informação de acontecimentos passados os recentes, trazer ensinamentos no que diz respeito ao comportamento humano, fazer crítica social (com humor ou lamento), retratar o perfil de uma pessoa ilustre) e, ainda a questão da interdiscursividade (influência dessa manifestação cultural em outros gêneros artísticos (música, filme, novela), recurso marcante dessa arte popular. E se oportuno, lembre-os, do filme “ O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna, que tem como protagonista o famoso João Grilo, personagem de cordel, além de outros cordéis que serviram de base para o autor, como “ O cavalo que defecava dinheiro”.

Relate também para seus alunos que o interesse pelo cordel caiu em declínio, bem como a sua produção. No entanto, essa arte popular sobrevive e surpreende muitos com o espaço que vem conquistando em universidades, escolas, redes sociais e programas de TV.

Professor (a), aproveite esse momento e pergunte-lhes se conhecem o programa “Encontro” com Fátima Bernardes e indague-os a respeito da participação do poeta Bráulio Bessa “Poesia com rapadura”. Diga-lhes que esse poeta recebe um tema de última hora e produz quase que instantaneamente sua poesia e recita ao vivo para o público ouvinte.



Fica a dica: se possível, leve um vídeo do Bráulio Bessa em participação no programa citado.

Sugerimos a exibição do vídeo ANIMAIS

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-UBi_q46e4Y

SEGUNDA ETAPA – ATIVIDADE PROPOSTA

Professor (a), como os alunos já sabem o que é poesia de cordel e ouviram o poeta Bráulio Bessa declamar uma de suas poesias, que tal convidá-los ao círculo de leitura de cordéis?

Para motivá-los à leitura dos cordéis selecionados, apresente-lhes os títulos dos poemas escolhidos, verifique se já ouviram/leram algum deles. Depois apresente os autores de cada cordel.

Em seguida, explique-lhes como funciona um círculo de leitura. No caso presente, optamos pelo círculo estruturado, visto que este deve ser organizado previamente com funções definidas a cada participante e com questões norteadoras para a discussão da leitura do texto selecionado. Sendo assim, a presente proposta trata-se de um modelo de um círculo de leitura em sala de aula.

Um *círculo de leitura* ocorre quando um grupo de pessoas se reúne para o compartilhamento da leitura, bem como o aprofundamento da interpretação dos leitores do grupo, para que a leitura individual de cada participante seja ampliada, sobretudo por se tratar de uma atividade coletiva e colaborativa de aprendizagem que se dá prioritariamente através de discussões em torno de uma obra/texto.

Primeiro passo para o funcionamento de um círculo é a seleção das obras/ textos. Na proposta presente, escolhemos trabalhar com o gênero poesia de cordel, que aborde temas que envolvam questões sociais, o que merece a nossa atenção. Dentre tantos, selecionamos a poesia popular “ Confissão de Caboco”, de Zé da Luz, e os textos cordelísticos “Fumo e Alcool: mantenha distância”, de Beto Brito e “ O Cordel das Águas”, de Mavíael Melo.

PREPARAÇÃO PARA O CÍRCULO DE LEITURA

Divida a sala em grupos. Cada grupo deverá escolher um dos cordéis que o/a professor(a) selecionou para trabalhar o círculo de leitura. Cada grupo se reúne para a distribuição das funções e discussão das questões para o compartilhamento da leitura que o grupo fez. Isso sob orientação do/da professor(a).

Cada grupo se reúne para leitura e o compartilhamento da mesma sob a mediação do professor(a) que orienta os participantes do grupo de acordo com as funções(conector, questionador, iluminador, ilustrador e sintetizador) que devem exercer cada um, orientados por questões que nortearão toda a discussão e o compartilhamento da leitura.

DESENVOLVIMENTO DO CÍRCULO DE LEITURA A PARTIR DA POESIA POPULAR

“Confissão de Caboco”, de Zé da Luz.

- Professor(a) como se trata de uma modelagem de círculo de leitura, como mediador(a) da aprendizagem você pode realizar a leitura desse cordel em voz alta.
- Em seguida, divida a sala de acordo com as funções, ou seja, forme grupos para cada função(conector, questionador ,iluminador, ilustrador e sintetizador).
- Professor(a), é importante a apresentação biográfica do poeta, Zé da Luz, como também uma breve contextualização do período de publicação da obra-época que ela encena. Isso porque se trata de fatores que irão influenciar na compreensão leitora. Sugerimos, a seguir uma pequena biografia do autor.



Zé da Luz, poeta, das terras nordestinas, nasceu em 29 de março de 1904 em Itabaiana, região agreste da Paraíba e faleceu no Rio de Janeiro em 12 de fevereiro de 1965. Veio ao mundo como Severino de Andrade Silva e recebeu a alcunha de Zé da Luz. Nome de guerra e poesia, nome dado pela terra aos que nascem Josés e, também, aos Severinos, que se não for Biu é seu Zé.

Sua poesia é dita nas feiras, nas porteiras, na beirada das estradas, nas ruas e manguezais. Perdeu-se do seu autor pois em livro não se encontra. Se encontra na boca do povo, de quem tomou emprestado a voz, para dividi-la em forma de rima e verso.

Seus poemas têm a cor do Nordeste, o cheiro do nordeste, o sabor do nordeste. Às vezes trágico, às vezes humorado, às vezes safado. Quase sempre telúrico como a luz do sol do agreste. (os editores)

Disponível em <http://culturanordestina.blogspot.com.br/2009/07/ze-da-luz.html>

- Feito isso, distribua as questões referentes às funções de cada participante, a saber:

FUNÇÃO CONECTOR

- Para a função de **CONECTOR**, o leitor pode apresentar relações pessoais com o texto, ou seja, trata-se da **conexão texto-leitor**, o aluno pode até elaborar um breve memorial apresentando a sua experiência escolar.
- Nessa função o participante deve buscar uma ligação com fatos ou personagens vivenciados por ele mesmo ou por alguém na vida real. Para isso, pode usar questões, como: Ao que o texto o remeteu? A qual experiência de vida pode ser relacionado?
- Para a **conexão texto-texto**, o leitor deve buscar uma ligação do texto selecionado com outros textos. Nesse caso, pode indagá-los sobre: Esse texto apresenta alguma relação com outro texto (filme, novela, música, etc)



- Para a **conexão texto-mundo**, o leitor deve buscar relações do texto com situações sociais presentes na atualidade. Retome a contextualização, ou seja, período de publicação que a obra retrata. O texto retrata um drama em torno da questão do analfabetismo, um grave problema desde a colonização. Hoje, podemos dizer que superamos esse drama, uma vez que no contexto atual, o problema se volta a falta de hábito de leitura, ou mesmo ao gosto pela leitura. Porque os adolescentes/jovens não leem ou não gostam de ler?

FUNÇÃO QUESTIONADOR

- Para a função de **QUESTIONADOR**, o leitor elabora questões sobre o texto para análise e compreensão, como: Como esse poema se organiza no papel? Quantas estrofes? De quantos versos são formadas as estrofes (quadra, sextilha, oitava, quadrão, décima, septilha, dentre outros)? Há sons que se repetem (rimas, ritmos)? Tem alguma palavra nessa poesia que consideram difícil? Tem alguma palavra ou expressão da língua falada ou popular? Esse cordel apresenta uma história (com informações do passado ou recentes), um ensinamento (uma reflexão sobre o comportamento humano), uma crítica social (com humor ou lamento) ou retrata o perfil de uma pessoa ilustre? Qual é o tema da história narrada nessa poesia?

FUNÇÃO ILUMINADOR DE PASSAGENS

- Para a função de **ILUMINADOR DE PASSAGENS**, o leitor busca um trecho do texto para expor no ato do compartilhamento da leitura, justificando o porquê do trecho escolhido. No caso do texto aqui selecionado podemos por exemplo citar o gênero CARTA, lembrando as partes que o compõem. Isso porque a carta destaca a essência do texto, pois nela fica explícita a temática.
- Relembre que por meio da carta, o protagonista da história narrada descobre que cometeu o crime porque não sabia ler. Até mesmo porque, diante das circunstâncias narradas o ciúme (que é o que pode despertar a desconfiança) do protagonista apresenta-se como tema secundário. O texto evidencia, especialmente, o analfabetismo no Brasil e suas consequências na vida em sociedade. Nesse momento, o iluminador pode aproveitar para lembrar que o analfabetismo é fator de exclusão social, e até mesmo de envolvimento no mundo do crime.

FUNÇÃO ILUSTRADOR

- Para a função de **ILUSTRADOR**, o leitor deve buscar imagens para ilustrar o texto. Nesse caso pode utilizar outros textos (filme, música, propagandas) que abordem o mesmo tema do texto em análise, a exemplo da que apresentamos abaixo.



Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=analfabetismo&espv=2&biw=1920&bih=950&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiQ8OWbhpDSAhWifZAKHZRTChgQ_AUIBigB#tbm=isch&q=analfabetismo+charge&imgcr=fksWAXcimp2E9M:

FUNÇÃO SINTETIZADOR

- Para a função de **SINTETIZADOR**, o leitor deve fazer uma síntese que apresente sua visão pessoal, ou do grupo sobre o texto. Para esta poesia optamos pelo “**Júri simulado**” - (defesa e acusação em torno do crime cometido pelo protagonista na história narrada nesse cordel).
-

Explique aos alunos que um júri é composto pelos seguintes membros:

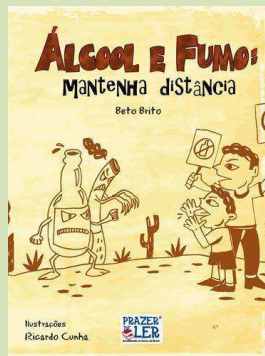
- ✓ **Juiz:** responsável pelo andamento do júri, fazendo as intervenções necessárias para que tudo ocorra da forma mais organizada possível. É ele, também, quem estipula a pena, caso o réu seja culpado;
- ✓ **Jurados:** responsáveis por analisar os fatos expostos e, ao final, dar o veredicto (Culpado? Inocente? Vencedor?);
- ✓ **Advogados de defesa:** como o nome sugere, eles defendem o acusado (réu), com base em argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
- ✓ **Promotores:** também chamados de advogados de acusação, buscam condenar o réu, por meio de argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
- ✓ **Testemunhas:** fornecem argumentos que podem reforçar a suposta inocência do acusado, ou sua responsabilidade no caso em questão;
- ✓ **Réu:** o acusado, cujo ato específico é o objeto de discussão do júri. Em um júri existe também a possibilidade de não existir réu. Assim, trata-se da acusação

ou da defesa de um assunto específico.
(educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/júri simulado)



DESENVOLVIMENTO DO CÍRCULO DE LEITURA A PARTIR DO CORDEL

“Álcool e Fumo: mantenha distância”, de Beto Brito



- Professor (a), para uma maior aproximação dos alunos à temática do cordel em destaque, é pertinente destacar algumas informações, tais quais:
- Em relação ao fumo, lembrar que o Ministério da Saúde obrigou em 2002 empresas de cigarros a divulgarem nas próprias carteiras/embalagens do produto, a divulgação de imagens de pessoas fumantes afetadas por essa droga, uma forma de advertir sobre as causas e consequências do fumo na vida dos viciados nessa droga. Outra lei “ Antifumo” (2011) importante foi a proibição do fumo em repartições públicas e privadas.
- Em relação ao álcool, deve-se apresentar a lei de trânsito que proíbe motoristas que ingeriram bebida alcoólica dirigirem. Lei esta que apesar de divulgações ainda não é bem respeitada, o que leva muitos ao risco de vida, e ainda da proibição da venda para menores de idade.

Agora que vocês sabem dessas informações, bem como dos prejuízos dessas drogas, no que diz respeito a saúde, vamos ao trabalho:

FUNÇÃO CONECTOR

- Para **conexão texto-leitor**: A que o texto o remeteu? A qual experiência de vida pode ser relacionada?
- Para **conexão texto-texto**: Esse texto apresenta alguma relação com outro texto (filme, novela, música etc) – Sugerimos usar imagens de advertência nos maços de cigarros, as quais abordem as consequências do fumo, a exemplo da que apresentamos a seguir:



- Para a **conexão texto-mundo**: Aqui podemos citar a lei “Antifumo” de 2011.
- Disponível em:

<http://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/leiantifumo/index.html>

FUNÇÃO QUESTIONADOR

- Para a função de **QUESTIONADOR** levantar, essencialmente, os seguintes questionamentos: Como esse poema se organiza no papel? Quantas estrofes? De quantos versos são formadas as estrofes (quadra, sextilha, oitava, quadrão, décima, septilha, dentre outros)? Há sons que se repetem (rimas, ritmos)? Tem alguma palavra nessa poesia que consideram difícil? Tem alguma palavra ou expressão da língua falada ou popular? Esse cordel apresenta uma história (com informações do passado ou recentes), um ensinamento (uma reflexão sobre o comportamento humano), uma crítica social (com humor ou lamento) ou retrata o perfil de uma pessoa ilustre? Qual é o tema da história narrada nessa poesia?

FUNÇÃO ILUMINADOR

- Para a função de **ILUMINADOR**, destaque a estrofe 57 (cinquenta e sete), porque retrata a realidade de muitas famílias, que por causa do álcool acabam sendo destruídas, até porque na maioria das vezes a violência está associada a essa droga: Violência tem de sobra

Violência tem de sobra
Pela força do efeito,
Com o álcool na cabeça,
Eu já vi pai desse jeito:
Chega tarde, quando quer,
Dá no filho e na mulher,
Depois chora no malfeito. (BRITO, p.26)

- Para a função de **ILUSTRADOR**: citar um filme, uma novela, outro texto que aborde a temática do fumo ou do álcool, a exemplo do que sugerimos abaixo.



FILME NO BAR

A evolução do tabagismo em nossa sociedade resulta no maior número de mortes evitáveis que se tem notícia, alcançando 5,6 milhões de mortes, apenas em 2009. A estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) é de que se essa situação não for revertida, entre 2020 e 2030 chegaremos as 10 milhões de mortes anuais por doenças relacionadas ao uso de tabaco. Atualmente o fumo é um dos principais fatores de risco para 6 das 8 principais causas de morte no planeta.

No entanto, a inteligência humana e os recursos financeiros obtidos pelas indústrias têm sido utilizados em grande escala no processo de dissimulação destas graves consequências e destes imensos riscos.

FUNÇÃO SINTETIZADOR

- Sugerimos a produção de um produzir um **Acróstico**, com “Álcool e Fumo”, que deverá apresentar a visão pessoal dos alunos sobre estas drogas lícitas. Se necessário, relembrar o que são drogas lícitas e ilícitas e que o acróstico, trata-

se de um recurso poético muito utilizado pelos poetas populares, como garantia da autoria de seus cordéis, geralmente apresentado nos folhetos com o nome próprio em vertical.

DESENVOLVIMENTO DO CÍRCULO DE LEITURA A PARTIR DO TEXTO CORDELÍSTICO: “Cordel das Águas”, de Mavíael Melo



FUNÇÃO CONECTOR

- Conexão **texto-leitor**: a seca no nordeste – Sugerimos, inicialmente a carta baixo, a fim de uma discussão mais aprofundada sobre o cordel em questão.

- Conexão **texto-texto**:

CARTA ESCRITA EM 2070 DC

Um exercício de imaginação, que está para além da ficção. Preocupante por vermos que diariamente se desperdiça um recurso tão importante e que não é inesgotável.

"Ano 2070. Acabo de completar 50 anos, mas a minha aparência é de alguém com 85. Tenho sérios problemas renais porque bebo muito pouca água. Creio que me resta pouco tempo. Hoje sou uma das pessoas mais idosas nesta sociedade.

Recordo quando tinha cinco anos. Tudo era muito diferente. Havia muitas árvores nos parques, as casas tinham bonitos jardins e eu podia desfrutar de um banho de chuveiro. Agora usamos toalhas de azeite mineral para limpar a pele.

Antes, todas as mulheres mostravam as suas formosas cabeleiras. Agora, devemos raspar a cabeça para a manter limpa sem água.

Antes, o meu pai lavava o carro com a água que saía de uma mangueira. Hoje, os meninos não acreditam que a água se utilizava dessa forma. Recordo que havia muitos anúncios que diziam CUIDA DA ÁGUA, só que ninguém lhes ligava - pensávamos que a água jamais podia acabar. Agora, todos os rios, barragens, lagoas e mantos aquíferos estão irreversivelmente contaminados ou esgotados. Antes, a quantidade de água indicada como ideal para beber eram oito copos por dia por pessoa adulta. Hoje só posso beber meio copo. A

roupa é descartável, o que aumenta grandemente a quantidade de lixo e tivemos que voltar a usar os poços sépticos (fossas) como no século passado já que as redes de esgotos não se usam por falta de água.

A aparência da população é horrorosa; corpos desfalecidos, enrugados pela desidratação, cheios de chagas na pele provocadas pelos raios ultravioletas que já não tem a capa de ozônio que os filtrava na atmosfera. Imensos desertos constituem a paisagem que nos rodeia por todos os lados.

A indústria está paralisada e o desemprego é dramático. As fábricas dessalinizadoras são a principal fonte de emprego e pagam-nos em água potável os salários. Os assaltos por um bidão de água são comuns nas ruas desertas. A comida é 80% sintética. Pela ressequidade da pele, uma jovem de 20 anos está como se tivesse 40.

Os cientistas investigam, mas não parece haver solução possível. Não se pode fabricar água, o oxigênio também está degradado por falta de árvores e isso ajuda a diminuir o coeficiente intelectual das novas gerações.

Alterou-se também a morfologia dos espermatozoides de muitos indivíduos e como consequência há muitos meninos com insuficiências, mutações e deformações.

O governo cobra-nos pelo ar que respiramos (137 m³ por dia por habitante adulto). As pessoas que não podem pagar são retiradas das "zonas ventiladas". Estas estão dotadas de gigantescos pulmões mecânicos que funcionam a energia solar. Embora não sendo de boa qualidade, pode-se respirar. A idade média é de 35 anos. Em alguns países existem manchas de vegetação normalmente perto de um rio, que é fortemente vigiado pelo exercito. A água tornou-se num tesouro muito cobiçado - mais do que o ouro ou os diamantes. Aqui não há arvores, porque quase nunca chove e quando se registra precipitação, é chuva ácida. As estações do ano têm sido severamente alteradas pelos testes atômicos.

Advertiam-nos que devíamos cuidar do meio ambiente e ninguém fez caso. Quando a minha filha me pede que lhe fale de quando era jovem descrevo o bonito que eram os bosques, lhe falo da chuva, das flores, do agradável que era tomar banho e poder pescar nos rios e barragens, beber toda a água que quisesse, o saudável que era a gente, ela pergunta-me: Papá! Porque se acabou a água? Então, sinto um nó na garganta; não deixo de me sentir culpado, porque pertença à geração que foi destruindo o meio ambiente ou simplesmente não levamos em conta tantos avisos. Agora os nossos filhos pagam um preço alto e sinceramente creio que a vida na terra já não será possível dentro de muito pouco tempo porque a destruição do meio ambiente chegou a um ponto irreversível.

Como gostaria de voltar atrás e fazer com que toda a humanidade compreendesse isto, quando ainda podíamos fazer algo para salvar ao nosso planeta terra!

Documento extraído da revista biográfica "Crónicas de los Tiempos" de abril de 2002. Disponível em: <http://www.portalnossomundo.com/site/ecospace/carta-escrita-em-2070.html>

- Conexão **texto-mundo**: evidenciar a temática em questão com a crise por nós vivenciada, atualmente.

FUNÇÃO QUESTIONADOR

➤ Como esse poema se organiza no papel? Quantas estrofes? De quantos versos são formadas as estrofes (quadra, sextilha, oitava, quadrão, décima, septilha, dentre outros)? Há sons que se repetem (rimas, ritmos)? Tem alguma palavra nessa poesia que consideram difícil? Tem alguma palavra ou expressão da língua falada ou popular? Esse cordel apresenta uma história (com informações do passado ou recentes), um ensinamento (uma reflexão sobre o comportamento humano), uma crítica social (com humor ou lamento) ou retrata o perfil de uma pessoa ilustre? Qual é o tema da história narrada nessa poesia?

➤ **ILUMINADOR:**

Apresentar filmes, reportagens que tratem da crise hídrica no Brasil, uma boa sugestão são as discussões que tratam da transposição das águas do São Francisco.

➤ **ILUSTRADOR:** Música “Planeta água”, de Guilherme Arantes.

➤ **SINTETIZADOR:** Ler os textos motivadores, abaixo, e em seguida sugerir que a turma escreva, em pares, uma carta às autoridades solicitando mais investimentos em obras contra a crise hídrica.

HISTÓRIA MUNDIAL DA ÁGUA

O Dia Mundial da Água foi criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) no dia 22 de março de 1992. O dia 22 de março, de cada ano, é destinado à discussão sobre os diversos temas relacionadas a este importante bem natural.

Mas porque a ONU se preocupou com a água se sabemos que dois terços do planeta Terra é formado por este precioso líquido? A razão é que pouca quantidade, cerca de 0,008 %, do total da água do nosso planeta é potável (própria para o consumo). E como sabemos, grande parte das fontes desta água (rios, lagos e represas) esta sendo contaminada, poluída e degradada pela ação predatória do homem. Esta situação é preocupante, pois poderá faltar, num futuro próximo, água para o consumo de grande parte da população mundial. Pensando nisso, foi instituído o Dia Mundial da Água, cujo objetivo principal é criar um momento de reflexão, análise, conscientização e elaboração de medidas práticas para resolver tal problema.

No dia 22 de março de 1992, a ONU também divulgou um importante documento: a “Declaração Universal dos Direitos da Água” (leia abaixo). Este texto apresenta uma série de medidas, sugestões e informações que servem para despertar a consciência ecológica da população e dos governantes para a questão da água.

Mas como devemos comemorar esta importante data? Não só neste dia, mas também nos outros 364 dias do ano precisamos tomar atitudes em nosso dia-a-dia que colaborem para a preservação e economia deste bem natural. Sugestões não faltam: não jogar lixo nos rios e lagos; economizar água nas atividades cotidianas (banho, escovação de dentes, lavagem de louças etc); reutilizar a água em diversas situações; respeitar as regiões de mananciais e divulgar ideias ecológicas para amigos, parentes e outras pessoas.

Disponível

em:

[http://www.outorga.com.br/pdf/Artigo%20333%20%20HIST%C3%93RIA DO DIA MUNDIAL DA %C3%81GUA.pdf](http://www.outorga.com.br/pdf/Artigo%20333%20%20HIST%C3%93RIA%20DO%20DIA%20MUNDIAL%20DA%20%C3%81GUA.pdf)

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA ÁGUA

Art. 1º - A água faz parte do patrimônio do planeta. Cada continente, cada povo, cada nação, cada região, cada cidade, cada cidadão é plenamente responsável aos olhos de todos.

Art. 2º - A água é a seiva do nosso planeta. Ela é a condição essencial de vida de todo ser vegetal, animal ou humano. Sem ela não poderíamos conceber como são a atmosfera, o clima, a vegetação, a cultura ou a agricultura. O direito à água é um dos direitos fundamentais do ser humano: o direito à vida, tal qual é estipulado do Art. 3º da Declaração dos Direitos do Homem.

Art. 3º - Os recursos naturais de transformação da água em água potável são lentos, frágeis e muito limitados. Assim sendo, a água deve ser manipulada com racionalidade, precaução e parcimônia.

Art. 4º - O equilíbrio e o futuro do nosso planeta dependem da preservação da água e de seus ciclos. Estes devem permanecer intactos e funcionando normalmente para garantir a continuidade da vida sobre a Terra. Este equilíbrio depende, em particular, da preservação dos mares e oceanos, por onde os ciclos começam.

Art. 5º - A água não é somente uma herança dos nossos predecessores; ela é, sobretudo, um empréstimo aos nossos sucessores. Sua proteção constitui uma necessidade vital, assim como uma obrigação moral do homem para com as gerações presentes e futuras.

Art. 6º - A água não é uma doação gratuita da natureza; ela tem um valor econômico: precisa-se saber que ela é, algumas vezes, rara e dispendiosa e que pode muito bem escassear em qualquer região do mundo.

Art. 7º - A água não deve ser desperdiçada, nem poluída, nem envenenada. De maneira geral, sua utilização deve ser feita com consciência e discernimento para que não se chegue a uma situação de esgotamento ou de deterioração da qualidade das reservas atualmente disponíveis.

Art. 8º - A utilização da água implica no respeito à lei. Sua proteção constitui uma obrigação jurídica para todo homem ou grupo social que a utiliza. Esta questão não deve ser ignorada nem pelo homem nem pelo Estado.

Art. 9º - A gestão da água impõe um equilíbrio entre os imperativos de sua proteção e as necessidades de ordem econômica, sanitária e social.

Art. 10º - O planejamento da gestão da água deve levar em conta a solidariedade e o consenso em razão de sua distribuição desigual sobre a Terra.

Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-universal-dos-direitos-da-agua.html>

7 CONCLUSÃO

O objetivo de propagar o texto cordelístico não desvirtua a aquisição de saberes disciplinados que, historicamente compete à escola transmitir. Os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar aquilo que aprenderam em situações reais. Assim, a posse de competências e habilidades podem garantir a globalidade do comportamento do aluno diante de desafios. Contudo, a aquisição de conhecimentos deve levar o aluno a compreender que tudo aquilo que faz, aprende e estuda faz parte de um contexto, sendo assim, ele deverá adquirir essas habilidades não só como consumidor, mas também como produtor de cultura, daí, deve-se garantir que o aluno adquira autonomia para *aprender a aprender*.

O livro didático é o recurso tomado como mais importante na prática educativa, por constituir-se, muitas vezes, no único material escrito disponível na sala de aula e, conseqüentemente, na vida das crianças da classe trabalhadora. Fato esse que empobrece a relação do aluno com a leitura, pois a sala de aula deve ser o lugar privilegiado, onde os educandos entrem em contato com textos diversos e compreendam suas características.

Fundamentada em estudos acerca da Análise do discurso de Orientação Francesa, Orlandi, bem como na proposta sociointeracionista para o trabalho com gêneros do discurso, Bakhtin, o trato com a leitura literária apresentado por Cosson e na falta de visibilidade em torno da literatura popular, em especial a poesia de cordel e, pelas inúmeras possibilidades de abordagem da leitura que a literatura de cordel apresenta (declamada, dramatizada, cantada, entre outras), o cordel, nesse contexto ganha destaque. Pois, a poesia cordelística, bem como tantas outras formas de expressão da cultura brasileira, merece a atenção da escola.

Diante disso, e sobretudo, da experiência prática desenvolvida em outros momentos de formação no trabalho de sala de aula, tornou-se notório que a leitura literária, com foco no cordel, facilita a formação leitora, cuja aprendizagem o torna um indivíduo ativo e participativo. Pois, a combinação dos usos permitidos pela oralidade desse impresso desperta a admiração de muitos. É muito difícil ouvir alguém declamar uma poesia de cordel e não se apaixonar por essa arte cultural, na qual o poeta convida a ouvi-lo contar, cantar e fazer história, um verdadeiro poeta-cronista da contemporaneidade.

A utilização de materiais de literatura de cordel para o desenvolvimento de atividades de leitura permite recuperar a prática da leitura na escola e trazer para dentro dela o prazer de ler, pois os educandos demonstram uma receptividade altamente significativa ao uso da literatura de cordel como gênero facilitador do incentivo à leitura, por favorecer espaços de

leitura e intercâmbios no meio escolar, proporcionando aos educandos um repensar sobre a leitura em suas vidas e o que ela representa para sua formação humana e social.

Isso porque, o uso da literatura de cordel para o desenvolvimento de habilidades e da competência leitora é evidentemente positivo, pelo discurso humorístico de crítica e/ou lamento social, no que se refere aos cordéis aqui selecionados, cuja proposta de sequência didática tem o intuito de compartilhar e evidenciar a importância e vitalidade desse gênero na sala de aula e, conseqüentemente, ressaltar a necessidade da resignificação das aulas de língua portuguesa através de projetos e/ou seqüências didáticas.

A proposta aqui presente não é estanque, trata-se apenas de uma sugestão para o trabalho da leitura com base nos gêneros. Por tudo isso, é importante evidenciar a importância do PROFLETRAS para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa da educação básica, visto que foi por meio desta que se deu o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, em meio ao compartilhamento de leituras e de conhecimentos teórico-prático que contemplam habilidades e competências da leitura, com ênfase na exploração e reflexão de temas sociais e, na reiteração de valores, que devem ser prioridades da educação deste novo milênio.

Desse modo, o ato de ler pode tornar-se um momento de satisfação, pois a leitura é um instrumento de ações transformadoras que permite uma compreensão dos fatos, levando o leitor a refletir sobre o seu papel na sociedade, ou seja, interagindo com o mundo de forma crítica e reflexiva.

Por tudo isso, o trabalho com o cordel na sala de aula é um forte elemento atrativo para o aluno, visto que emerge como possibilidade de um maior incremento aos usos que são feitos a partir do texto poético na formação do leitor, assim ganha especial destaque por abordar um produto tipicamente nordestino em contexto sociocultural, cujas narrativas constituem-se entre oralidade e escrita.

8 REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar** – espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.
- ALVES, G. F. & LEAL, T. F. Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepetentes [arquivo de dados legível por computador]. In: **Anais do 12 Congresso de Leitura do Brasil** – Seminário Alfabetização e Letramento. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil, 2001.
- ANDRADE, Cláudio Henrique Salles. Corda, cordel, cordão: aventura e poesia de mãos dadas. In: SILVA, João Melquíades Ferreira da. **Feira de versos: poesia de cordel**. – São Paulo: Ática, 2007.
- AYALA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina**. São Paulo: Ática, 1988.
- BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. / Juliana Bertucci Barbosa, Marinalva Vieira Barbosa, organizadoras. – 1. ed. -- Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO Veruska Ribeiro (organizadores). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. PCN+: **Ensino Médio** – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC, 2008.
- BRITO, Beto. **Álcool e fumo: mantenha distância/Beto Brito; ilustrações Ricardo Cunha**. – Recife: Prazer de Ler, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, Editora da PUC – SP, EDUC, 1999.

CAMPOS, Renato Carneiro. **A ideologia dos poetas populares**. 2 ed. Recife: MEC: Instituto Joaquim Nabuco: FUNARTE, 1977.

CARVALHO, Gilmar de. Cordão, cordel, coração. Revista Cult, nº 54, ano V

CASCUDO, L. C. Dicionário do folclore brasileiro. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia. 1988.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. – 2.ed., 5 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **A Prática da Leitura Literária na Escola: mediação ou ensino?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set/dez. 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros, textos e ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica/ coordenadora Helena Nagamine Brandão**. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção aprender e ensinar com textos; v.5/coord. Geral Ligia Chiappini).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes/Ana Maria de Oliveira Galvão**. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística e Didática: perspectivas atuais**. II Seminário Internacional em Letras: memória e escrita. Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano, Santa Catarina – Rs. 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula**. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol.14. Número Especial: 153-172. 2012.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais e Ensino** / organizadoras: Ângela P. Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARINHO, Ana Cristina. **O cordel no cotidiano escolar/ Ana Cristina Marinho, Hélder Pinheiro**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Trabalhando com... na escola)

- MELO, Veríssimo de. **Literatura de Cordel: visão histórica e aspectos principais.** In: LOPES Ribamar. (org.). *Literatura de Cordel: antologia.* Fortaleza: BNB, 1982.
- MILANEZ, Wânia. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português.* – Campinas, SP: Sama, 1993.
- NOBREGA, M. In LUCENA M. I. T; OLIVEIRA, M. A. de; BARBOSA, R. B. (orgs.) **Análise do Discurso: das movências de sentido as nuances do (re)dizer.** João Pessoa: Idéia, 2004.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, V. S. **Entrevista com Rildo Cosson.** CLARABOIA: Revista do Curso de Letras da UENP, Jacarezinho-PR, n.1/1, p.121-124, jan./jun. 2014.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso.** Campinas: Editora Pontes.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso, princípios e procedimentos.** São Paulo: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura/** Eni Orlandi. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- PATATIVA DO ASSARÉ. **Antologia Poética.** Organização e Prefácio de Gilmar de Carvalho. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2007.
- PEREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquim Ramos. **Alfabetização como meio de recriar a cultura.** Porto Alegre, 2002.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** João Pessoa: Idéia, 1995.
- PINHEIRO, Hélder. LÚCIO, Ana C. M. **Cordel na sala de aula.** São Paulo: Livrarias Duas Cidades, 2001. (Coleção literatura e ensino - 2).
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** – Campina Grande: Bagagem, 2007.
- QUEM É ESSE... **Quem é esse cabra?/** Bráulio Bessa. Disponível em: <<http://www.brauliobessa.com>>. Acesso em: 03 de outubro de 2016.
- RANGEL, Mary. **Dinâmica de leitura para sala de aula.** 4ª ed. Rio de Janeiro: vozes, 2000.
- SILVA, Manoel Caboclo e. **Os Milagres da Estátua do Frade Frei Damião.** Juazeiro. Abril de 1976.
- SOLÉ, & Coll, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL., C et al. **O construtivismo na sala de aula.** 6ed. São Paulo: Ática, 2001.
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Conteúdo e didática de alfabetização. UNESP.

VIANA, Arievaldo. **Estes textos são complementares à série *Literatura de Cordel e escola, que será veiculada no programa Salto para o Futuro/TV Escola* (MEC) de 18 a 22 de outubro de 2010.**

TORRES, Glícia Maria Araújo Lima. A concepção leitora dos alunos participantes do “Projeto Viagem Nestlé pela Literatura”. – 2001/2002. Baturité. 2003.

Sites visitados

https://pensador.uol.com.br/autor/braulio_bessa/

https://www.youtube.com/watch?v=-UBi_q46e4Y

<http://culturadordestina.blogspot.com.br/2009/07/ze-da-luz.html>

https://www.google.com.br/search?q=analfabetismo&esqv=2&biw=1920&bih=950&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiQ8OWbhpDSAhWifZAKHZRTChgQ_AUIBigB#tbm=isch&q=analfabetismo+charge&imgref=fksWAXcimp2E9M:

https://www.educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/júri_simulado

<http://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/leiantifumo/index.html>

<http://www.portalnossomundo.com/site/ecospace/carta-escrita-em-2070.html>

http://www.outorga.com.br/pdf/Artigo%20333%20%20HIST%C3%93RIA_DO_DIA_MUNDIAL_DA_A_%C3%81GUA.pdf

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-universal-dos-direitos-da-agua.html>

ANEXOS