



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM
E ENSINO**



ROZÂNIA FERREIRA SERIKAWA

**CORDEL E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA
INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Campina Grande – PB

2022

ROZÂNIA FERREIRA SERIKAWA

CORDEL E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA
INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG para cumprimento dos requisitos para obtenção do título de mestra, sob a orientação da professora Doutora Naelza de Araújo Wanderley.

Campina Grande – PB

2022

S485c

Serikawa, Rozânia Ferreira.

Cordel e formação docente : uma proposta didática para intervenção no ensino fundamental / Rozânia Ferreira Serikawa. - Campina Grande, 2022.

110 f. il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley."

Referências.

1. Literatura de Cordel. 2. Formação Docente. 3. Educação Básica. 4. Módulo Didático. I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

CDU 82-91+378.8(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM
E ENSINO



CORDEL E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA
INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Naelza de Araújo Wanderley – PPGLE-UFCEG
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Tavares Silva – PPGLE-UFCEG
(Examinadora)

Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva – PPGFP/PPGLI-UEPB
(Examinador)

Campina Grande

2022

Processo: 23096/067110/2021-78

Documento: 2430745



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da 316 Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Razânia Ferreira Serikawa**.

1. Aos 02 dias do mês de junho do ano de 2022, às 14:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Naelza de Araújo Wanderley, (UFPG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Márcia Tavares Silva, (UFPG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Marcelo Medeiros da Silva, (UEPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Razânia Ferreira Serikawa**, intitulada: **"Cordel e Formação Docente: Uma Proposta Didática Para Intervenção no Ensino Fundamental"**.

2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinador(es).

3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retrirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

Processo
23096.067/10/2021-70

Documento
2430745

virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(s) candidato(s) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota 6,0(seis) correspondente ao conceito **APROVADO**, indicando nível qualitativo **REGULAR**.

5. Nada mais havendo a tratar, Eu **JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR**, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 09/06/2022, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Medeiros da Silva, Usuário Externo**, em 09/06/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **ROZANIA FERREIRA SERIKAWA, Usuário Externo**, em 09/06/2022, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **NAELZA DE ARAUJO WANDERLEY, PROFESSOR 3 GRAU**, em 10/06/2022, às 08:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA TAVARES SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 04/07/2022, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

“Poeta é aquele que tira de onde não tem e bota onde não cabe”. Pinto de Monteiro

“Venha, venha freguesia
com o dinheiro e a bacia,
quem tem dinheiro compra
e quem não tem espia,
mas ninguém fica com fome
sem se alimentar no dia”.

Manoel Guilherme da Silva, em seu banco de feira, aos sábados em Serra Branca.

AGRADECIMENTOS

Os pré-textuais de um trabalho acadêmico se configuram como um espaço de desaguar. Deixar que as palavras transbordem desforme, sem regras, métricas, temor de avaliação. Um espaço livre, um repouso em que a paz da liberdade nos alcança mesmo diante do restante do texto que será avaliado.

Por isso, uso esse espaço primeiramente para agradecer a Deus, o Ser que eu acredito ser autor e motivo da minha existência. Um Ser que se descreve como verbo, palavra, força criadora da linguagem. Mesmo diante de todos os problemas que passei no decorrer do mestrado, da pandemia, das perdas, dos adoecimentos que me alcançaram, eu senti a sua presença por meio de pessoas que apareceram para me ajudar, animar, admoestar. Então, o meu maior agradecimento é a Ele. Que sempre ecoa nos meus ouvidos as suas palavras: “Eu disse essas coisas para que em mim vocês tenham paz. Neste mundo vocês terão aflições; contudo, tenham ânimo! Eu venci o mundo” (João 16:33).

Por acreditar que Deus se manifesta nas ações das pessoas, eu gostaria de dizer a minha família que percebo Deus no amor e no cuidado que eles demonstram por mim. Sou grato a minha filha Sofia e ao meu companheiro Diego, que seguraram em minhas mãos e disseram que estavam comigo, que enxugaram minhas lágrimas, levantaram-me quando eu não conseguia sair da cama diante do processo de adoecimento psicológico que vivi. Estendo esse agradecimento as minhas irmãs e aos meus pais e a minha amiga Ana Paula Aires.

Agradeço a Universidade Federal de Campina Grande e as políticas públicas de formação de professores, que possibilitaram a minha trajetória de formação docente. Prioritariamente, a todos docentes e discentes do programa PPGLE.

Estendo meus agradecimentos às escolas e professores que participaram indiretamente da pesquisa.

Agradeço em especial a minha orientadora, que mesmo diante dos momentos ruins que passei não desistiu da orientação e continuou essa caminhada comigo. A você, Naelza, minha gratidão. Esse título, eu agradeço e ofereço a você por não ter soltado a minha mão na caminhada.

Aos membros da banca examinadora.

Por último, representando todo o restante da minha família, agradeço a minha prima e ex-professora da rede municipal de ensino de Serra Branca, Keitiana de Souza, que me estendeu a mão e me ensinou sobre a corrente do bem. Que por meio de sua história, mostrou-me como a educação, o conhecimento, a estética e a ética se retroalimentam e como são

capazes de mudar a vida, os caminhos e percepção de mundo de alguém, e isso possibilitou que eu quisesse continuar a caminhada e compreendesse que todo ser humano é capaz de aprender, ensinar e que não existe hierarquização dos conhecimentos nas corredeiras do rio da vida. Os conhecimentos se inter cruzam e precisam apenas encontrar espaços para preencher as lacunas das nossas construções. Obrigada por você ter estado comigo nesses dias tão cansados e difíceis.

Agradecendo a ela, eu agradeço e evoco os nossos avós Mãe Dulce e Manoel Guilherme, as pessoas que mais nos ensinaram na vida, inclusive sobre cordel.

A Deus, a Diego e a Sofia Serikawa.

RESUMO

O diálogo entre a leitura literária e a docência se configura como uma necessidade na formação de profissionais da educação. Por ser uma representação tão forte de grupos humanos, a literatura precisa ter um lugar sublinhado nas instituições escolares e na vida dos que engendram os processos da educação. Diante dessa realidade, elencamos como norteador de nossa pesquisa o seguinte questionamento: quais as possíveis contribuições da literatura de cordel para a formação continuada de professores e para o aprimoramento de suas práticas e experiências de leitura, enquanto formadores de leitores? Assim sendo, destacamos como objetivo geral discutir as possíveis contribuições da literatura de cordel para a formação continuada de professores e o aprimoramento de suas práticas e experiências de leitura, enquanto formadores de leitores. Este trabalho se justifica diante da necessidade de uma investigação que sublinhe a importância da presença da literatura de cordel na formação continuada de docentes do município de Serra Branca-PB, e no cotidiano escolar, e como essa formação poderia ser uma realidade a partir da mediação da literatura de folhetos, como uma maneira de agregar valores culturais à formação de professores, enquanto leitores e formadores de leitores. Elegemos o gênero literatura de cordel por representar, de forma relevante, entre outras coisas, a voz do povo nos interiores do Nordeste brasileiro. Como objetivos específicos, buscamos discutir, com base em referências, questões relativas à formação e práticas docentes, e, posteriormente, refletir sobre o lugar do cordel no cotidiano escolar, discutindo sobre os documentos oficiais e o contexto em que a formação continuada pode se relacionar com a literatura de cordel na rede municipal de ensino de Serra Branca-PB. Ademais, apresentamos uma proposta de módulo didático como forma de contribuição para o processo de formação continuada, desenvolvido a partir da proposta de sequência didática expandida apresentada por Cosson (2016). A pesquisa se configura como bibliográfica, mas recorre à metodologia de observação documental de diários, relatórios, pastas funcionais, registros administrativos e marcos legais da educação. Como aporte bibliográfico, recorreremos a estudiosos como Candido (2017), Nóvoa (2017), Pinheiro (2007, 2013), Tardif (2014), Freire (1996, 2018) e Cosson (2006, 2014), e utilizamos como *corpus* literário o clássico infantil *Chapeuzinho Vermelho*, com algumas de suas adaptações para o gênero cordel. Com a presença da proposta do módulo didático, apresentamos uma pesquisa propositiva, viabilizando um diálogo entre literatura de cordel e formação docente, que já manifesta os seus resultados positivos a partir do diálogo estabelecido com a equipe da Secretaria do Município de Serra Branca-PB, que já encaminhou algumas modificações em seus procedimentos, principalmente no que se refere aos registros administrativos e às atividades de planejamento escolar, propondo também a oferta de cursos de formação continuada centrados na temática proposta por nossa pesquisa.

Palavras-chave: literatura de cordel; educação básica; formação docente; módulo didático.

ABSTRACT

The dialogue between literary reading and teaching is configured as a necessity in the training of education professionals. Because it is such a strong representation of human groups, literature needs to have an underlined place in school institutions and in the lives of those who engender the processes of education. Faced with this reality, we list the following question as a guide for our research: what are the possible contributions of cordel literature to the continuing education of teachers and to the improvement of their reading practices and experiences, as readers' trainers? Therefore, we highlight as a general objective to discuss the possible contributions of cordel literature to the continuing education of teachers and the improvement of their reading practices and experiences, as readers' trainers. This work is justified in view of the need for an investigation that emphasizes the importance of the presence of cordel literature in the continuing education of teachers in the municipality of Serra Branca-PB, and in the school routine, and how this training could be a reality from the mediation of pamphlet literature, as a way of adding cultural values to the training of teachers, as readers and trainers of readers. We chose the genre of cordel literature for representing, in a relevant way, among other things, the voice of the people in the interiors of the Brazilian Northeast. As specific objectives, we seek to discuss, based on references, issues related to training and teaching practices, and, later, to reflect on the place of cordel in school daily life, discussing official documents and the context in which continuing education can be related with cordel literature in the municipal education network of Serra Branca-PB. In addition, we present a proposal for a didactic module as a way of contributing to the process of continuing education, developed from the proposed expanded didactic sequence presented by Cosson (2016). The research is configured as bibliographical, but uses the methodology of documental observation of diaries, reports, functional folders, administrative records and legal frameworks of education. As a bibliographic contribution, we resort to scholars such as Candido (2017), Nóvoa (2017), Pinheiro (2007, 2013), Tardif (2014), Freire (1996, 2018) and Cosson (2006, 2014), and use as a literary corpus the children's classic Little Red Riding Hood, with some of its adaptations for the cordel genre. With the presence of the proposal of the didactic module, we present a purposeful research, enabling a dialogue between cordel literature and teacher training, which already manifests its positive results from the dialogue established with the team of the Secretary of the Municipality of Serra Branca-PB, which has already forwarded some changes in its procedures, mainly with regard to administrative records and school planning activities, also proposing the offer of continuing education courses focused on the theme proposed by our research.

Keywords: cordel literature; basic education; teacher training; didactic module.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LITERTAURA E FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.1 Literatura como direito	22
1.2 Formação de professores e formação continuada	25
2 A LITERATURA DE CORDEL EM DIÁLOGO COM A ESCOLA	36
2.1 Os folhetos de cordel: das feiras livres à escola	38
2.2 O cordel e a cultura popular	40
2.3 Literatura de cordel e cotidiano escolar	42
3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	49
3.1 Contexto, ambiente de pesquisa	53
3.2 Procedimentos metodológicos: delineamento e caminhos da pesquisa	55
3.3 Os documentos institucionais	58
3.4 Uma proposta do módulo didático	58
4 REGISTROS DOCUMENTAIS E MARCOS LEGAIS PARA ALÉM DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	60
4.1 Observação do Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal de Serra Branca – Paraíba	60
4.2 As pastas funcionais e os registros de formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino de Serra Branca – PB	61
4.3 Diários de classe e relatórios da coordenação pedagógica	64
4.4 Reflexões sobre marcos legais	66
5 UMA PROPOSTA DE MÓDULO DIDÁTICO: A MALA DO FOLHETEIRO	75
5.1 A mala do folheteiro	76
5.2 Justificativa do módulo	78
5.3 Objetivos do módulo	79
5.4 Obras selecionadas para o módulo	80
5.5 Estrutura do módulo	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFRÊNCIAS	98
ANEXOS	103

Anexo A – Requerimento de acesso aos documentos oficiais	103
Anexo B – Autorização de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Serra Branca-PB	104
Anexo C - Plano de Cargo e Carreira do Município de Serra Branca-PB	105
Anexo D – Registros de atividades	107

INTRODUÇÃO

A formação de professores deve ser concebida como uma prática inicial, quando ocorre a partir da formação universitária, e contínua, como uma atividade permanente de reflexão sobre as experiências e atividades docentes. A formação continuada ganha forma por meio de processos intersubjetivos de troca de vivências referentes à prática do magistério e por uma busca mais profunda das constituições dos conhecimentos necessários, acrescentando valores éticos, estéticos e políticos ao lugar do educador.

Deste modo, nesta construção ontológica do ser professor, o aperfeiçoamento contínuo é algo essencial para o exercício da docência. O professor deve observar-se enquanto sujeito em contínua aprendizagem e também observar a escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente, uma vez que a sua formação, que deve ser perene, envolve múltiplos aspectos que definem também a sua atuação. Assim, sua construção também enquanto leitor apresenta-se como algo necessário ao exercício do magistério. Quando tratamos da formação leitora do docente, vemos que ela excede a formação e a leitura pedagógica, reivindicando a experiência de uma leitura com sentidos de vivências estéticas experimentadas pela vivência representativa do mundo em que estamos inseridos.

Com isso, a formação do professor leitor literário se configura como uma formação indispensável para o cumprimento do papel do educador, principalmente na possibilidade de despertar nos alunos o sentimento de pertencimento ao mundo em que vivem. Dessa forma, a circulação da literatura de cordel na prática, nas experiências e nas formações dos professores pode atender essa demanda de construção do *ser* docente e tornar o ambiente escolar um espaço de construção de saberes, valorização da cultura local e espaço de diversidade.

É importante ter como pressuposto que a leitura é uma atividade que envolve o gosto, o hábito e forma no cotidiano, na prática e na experiência. Muito se postula, em nossos dias, que os alunos sejam leitores, e esse intento também pressupõe que o professor seja um leitor naturalmente, tenha conhecimento de mundo, experiência de vida que possa se expandir e alcançar os alunos. Mas essa cobrança implícita parece ignorar as demandas da vida dos professores, que possuem condições de trabalho precárias nas redes municipais, principalmente em cidades do interior do Nordeste, como é o exemplo daquela que tomamos como fragmento do espaço para o recorte desta pesquisa. É importante considerar o contexto e as lacunas de formação desses professores, sem ignorar que a formação do docente leitor é algo que deve estar imbricado no “ser professor”, nas características profissionais e de formação desse ofício.

Outro pressuposto importante que deve estar claro em nossa pesquisa se refere a um dos postulados de Cosson (2006), em “Letramento literário: teoria e prática”, quando diz que a literatura é uma possibilidade de expressão identitária de quem somos, uma das maiores expressões de agrupamentos humanos e sua representatividade cultural. A literatura diz quem somos e nos concede a possibilidade de transmitir isso, permitindo-nos a possibilidade de existências diversas. Por isso, é importante um lugar de destaque para a literatura nos sistemas de educação e nas práticas docentes.

Ao considerar que a experiência literária se torna algo fundamental para a formação continuada dos professores, acreditamos que a literatura de cordel possa se configurar como viabilidade dessas experiências nas redes de ensino municipais das cidades interioranas do Nordeste. Dessa forma, recortamos a nossa pesquisa a partir do espaço geográfico em que vivemos e trabalhamos, que é o município de Serra Branca, na região do Cariri paraibano.

Grosso modo, apresentamos aqui uma pesquisa que tem como objeto a importância da literatura de cordel para a formação continuada de professores da rede do município supracitado e a necessidade de incentivo à formação destes professores enquanto leitores do texto literário, especialmente no que se refere ao gênero cordel.

Convém informar que o município de Serra Branca (PB), o *topos* de pesquisa e reflexão, localiza-se na região do Cariri paraibano, região árida, e que, apesar de contarmos com a presença de *campi* de duas universidades, uma estadual – UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), uma federal – UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e um instituto federal – IFPB (Instituto Federal da Paraíba), ainda encontramos, na região em que o referido município está imerso, dificuldades no que se refere ao acesso à cultura, dita acadêmica, e a políticas de valorização da cultura popular. Ele se localiza a 102 km de distância de Campina Grande (PB) e a 69 km de Monteiro (PB), duas cidades ofertantes dos cursos de Letras, com formação docente em Literatura e Língua portuguesa, e do curso de Pedagogia, ambos ofertados em universidades públicas no município de Campina Grande, que formam, em sua maioria, os pedagogos atuantes na educação infantil e professores de português para as redes municipal e estadual, bem como para os níveis superiores. Além disso, está a 33 km da sede do município de Sumé (PB), onde a UFCG oferta o curso de Educação do Campo, com especialidades em Linguagens e Códigos, e tem formado também professores que atuam na rede municipal de ensino.

Contudo, o itinerário para chegar à universidade já é uma grande viagem em todos os sentidos, o que demanda muito desses professores em formação, que, usualmente, têm outros trabalhos. Assim, formar-se como leitor, em muitos casos, não tem sido uma experiência

exitosa, pois essa formação deficiente, possivelmente, é decorrente de uma educação básica que não cumpriu o seu papel nessa fase do processo de formação, principalmente quando o acesso à literatura se refere ao contato com a literatura popular.

Disso, podemos deduzir os grandes problemas estruturais de formação, principalmente como leitores, de professores, que, ao iniciarem sua prática profissional, são sucumbidos por demandas outras. E como podemos formar discentes leitores sem termos tido a formação de docentes leitores? Essa inquietação é relevante para o desenrolar da nossa pesquisa e origina outras problematizações e motivações para a constituição deste trabalho, que se consolida como prática refletida sobre a nossa construção profissional, enquanto docente, que nos permite pensar o acesso e a efetividade do direito à literatura para todos e, prioritariamente, para aqueles que são incumbidos da função de ensinar em um diálogo transversal com a linguagem literária no ensino fundamental. E, se assim não acontece, alimenta um círculo vicioso de uma educação com problemas estruturais para a prática de leitura de textos literários, reverberando na dificuldade de leitura e visão ampliada das múltiplas possibilidades do mundo.

Diante disso, surge uma inquietação reflexiva, que norteia a nossa pesquisa: quais as possíveis contribuições da literatura de cordel para a formação continuada de professores e para o aprimoramento de suas práticas e experiências de leitura, enquanto formadores de leitores? A partir dessa inquietação, apresentamos como objetivo geral da nossa pesquisa discutir as possíveis contribuições da literatura de cordel para a formação de professores leitores e o aprimoramento de suas práticas e experiências de leitura, enquanto formadores de leitores.

Ademais, objetivamos também discutir sobre a formação continuada desses professores que atuam nos 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de educação do município de Serra Branca, refletindo sobre as possíveis contribuições da Literatura de Cordel no percurso de constituição desses professores como leitores e como formadores de leitores. Além disso, ainda faz parte dos nossos objetivos específicos produzir uma análise documental dos registros de formação de professores e da circulação da literatura de cordel nas práticas escolares da rede municipal de ensino do município, em diálogo com os marcos legais que regulamentam a formação continuada dos professores do Ensino Básico e dos direitos culturais que preconizam a presença dos patrimônios culturais imateriais em ambientes escolares. Partindo de uma pesquisa reflexiva e propositiva, propomos um módulo didático que se apresente como uma sugestão que viabilize a circulação da literatura de cordel como uma experiência estética possível na rede municipal, que é o recorte espacial da nossa

pesquisa, e a partir da proposta do módulo didático possibilitar o diálogo entre contos clássicos da literatura infantil, com adaptações desses clássicos na literatura de cordel, visando contribuir com o processo de formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, com o aprimoramento de suas práticas enquanto formadores de leitores.

Consideramos como princípio da nossa pesquisa que esse gênero literário, provavelmente, circularia entre os docentes por ter sido considerado oficialmente, em 19 de setembro de 2018, um patrimônio cultural imaterial, representando em nosso imaginário o Nordeste brasileiro e os espaços geográficos simbolizados nesses imaginários tão próximos dos interiores nordestinos. Além disso, o tipo de linguagem apresentada nesse gênero literário, que é acessível e representativa dessas culturas tão próximas de nós, dialogaria com os componentes curriculares do ensino fundamental.

Enquanto pesquisadora, apresentamos um trabalho que se caracteriza como registro da realidade de professores e professoras da rede municipal de Serra Branca, da qual também sou agente, pois, além de trabalhar na coordenação pedagógica, também sou docente conhecendo, portanto, a realidade no que se refere à ausência do trabalho com o gênero cordel nas escolas do município. Assim, este gênero foi introduzido em nossas experiências de pesquisa voltadas para a formação docente desses professores, que protagonizam o ensino básico no município, com base nas vivências e experiências que se tornam parte fundamental no nosso itinerário de formação como pesquisadora. Ou melhor, os caminhos e os descaminhos desta pesquisa se consolidam como parte essencial da minha formação – pedindo licença para o uso da primeira pessoa do singular –, considerando a importância da minha formação como um sujeito que se confunde nesse duplo espaço de pesquisador que também é parte do objeto de pesquisa. Um duplo sujeito que se percebe construído a partir de espaço e de lacunas de formação, que ganha novas formas e, no contexto desta pesquisa, que me possibilitou entender também os espaços que precisamos preencher na formação continuada de todos os atores desta rede municipal de ensino.

Motivada pela realidade vivenciada pelos professores da rede municipal de ensino de Serra Branca, e percebidas através do trabalho na coordenação pedagógica desse município, identifiquei a possibilidade de elaborar uma pesquisa que se constituísse como propositiva para pensar as nossas dificuldades e buscar propostas coletivas de formação continuada que tornassem os nossos trabalhos experiências exitosas. Contudo, no contexto de uma pandemia, essa pesquisa também foi realizada enfrentando diversas dificuldades desde o momento em que iniciamos as atividades exigidas para o desenvolvimento das etapas desse estudo.

Apresentamos um trabalho feito em um contexto pandêmico, em um momento histórico, diverso, que exigiu dos docentes e discentes uma reaprendizagem no modo de constituir as relações de ensino e aprendizagem. Tal fato merece registro, pois mudou completamente o rumo e o itinerário desta pesquisa, que, inicialmente, seria protagonizada pela pesquisa de campo, mas que se tornou inviável diante do distanciamento social. O momento foi de muitos ajustes no cotidiano desses professores e de mais dificuldades a serem enfrentadas, principalmente no que se refere aos recursos técnicos necessários a oferta de um curso formação em caráter remoto. Muitos deles estavam sem essa estrutura até mesmo para atender às demandas de suas aulas diárias. Levando em consideração o contexto no qual estávamos inseridos, a pesquisa tomou forma eminentemente bibliográfica, visando a observação interpretativa e reflexiva dos dados, e recorre a análises documentais a partir do acesso aos acervos dos registros e documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do referido município.

Postulamos também que este trabalho possa possibilitar uma reflexão e apontar meios de viabilizar uma formação mais ampla, com acesso à literatura, com a ampliação dos trabalhos como alternativa de diálogo com a cultura popular para a formação continuada dos seus professores da rede municipal de ensino de Serra Branca, considerando todo o contexto histórico e cultural da localidade e da região do Cariri paraibano.

Em virtude da metodologia aplicada, buscamos desenvolver uma reflexão sobre o lugar pontual da literatura de cordel na formação docente e como o acesso a esse gênero literário pode ampliar a visão de mundo, as práticas pedagógicas e o diálogo necessário da escola com a cultura popular presente nos espaços geográficos no qual se insere, a partir dos registros documentados pela Secretaria Municipal de Educação de Serra Branca e das escolas que ofertam o 5º ano do ensino fundamental da referida rede municipal de ensino.

Assim, esperamos que, de alguma forma, este trabalho possa trazer contribuições para a construção de políticas públicas reflexivas para a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino do município, e para o seu desenvolvimento enquanto leitores e mediadores do texto literário em sala de aula.

Quanto à construção da pesquisa, essa dissertação se organiza em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “Literatura e formação docente”, apresentamos a literatura como veículo de formação dos docentes e educadores. Dentro dessa perspectiva, sublinhamos a concepção de Paulo Freire sobre leitura do mundo como prática educativa em um diálogo com a concepção de Antonio Candido (2017) sobre o direito à literatura. A partir desse entendimento, seguimos nossa reflexão sobre a formação continuada dos professores e sua constituição enquanto

professor-leitor. Ademais, discutiremos como isto por repercutir na prática de uma pedagogia em que todos, discentes e docentes, tenham acesso a formas mais amplas de leitura de texto, contextos e possibilidades de mundos.

O segundo capítulo, “A literatura de cordel em diálogo com a escola”, aparece em nosso texto com o propósito de contextualizar a literatura de cordel, como também apresentar a importância desse gênero, como representação acessível do nosso imaginário popular, que deve estar presente no cotidiano escolar como ilustração das nossas intersubjetividades.

No terceiro capítulo, “Registros documentais e marcos legais”, apresentamos a reconfiguração da pesquisa, que se inicia como proposta de um trabalho empírico, mas se reconfigura como pesquisa bibliográfica, com aporte da pesquisa documental, em que observamos registros formais e administrativos no cotidiano escolar e suas formações continuadas na rede de ensino municipal de Serra Branca.

No quarto capítulo, “Para além da pesquisa bibliográfica”, discutimos as referências, dos marcos legais e dos registros administrativos e históricos da gestão municipal de Serra Branca, bem como possibilidades de contribuição para, de forma colaborativa, pensar políticas públicas de formação continuada dos professores do município. Mesmo diante das dificuldades metodológicas em razão do momento histórico de pandemia que vivenciamos em nível mundial, transformar a metodologia da pesquisa em reflexão dos registros documentais foi uma forma de ressignificar o nosso trabalho e torná-lo viável em tempos de distanciamento social. Ademais, refletimos também sobre documentos regulatórios que preconizam a importância legal da formação continuada de professores e o espaço que deve ser garantido à educação patrimonial sobre os bens culturais. Recorremos neste momento a discussão sobre a LDB, Novo Fundeb, BNCC e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

No quinto capítulo, “Uma proposta de módulo didático protagonizado pela Literatura de Cordel”, apresentamos uma proposta de módulo a ser aplicada / desenvolvida em cursos de formação continuada, voltados para professores do Ensino Fundamental do município de Serra Branca, a partir do trabalho com o gênero cordel.

Assim, como finalização do nosso trabalho, apresentamos a literatura como parte importante de uma formação continuada que possibilite aos professores da rede municipal de Serra Branca ampliar o diálogo entre a literatura, a educação patrimonial, a cultura popular e os direitos humanos, diversificando o conceito de leitura e visão de mundo desses educadores e possibilitando a criação de políticas públicas municipais que possam protagonizar a formação docente da rede municipal de ensino de Serra Branca.

1 LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é basilar na construção do itinerário profissional de professores, permitindo aos mesmos, atuações vinculadas às competências éticas, humanas e técnicas no desempenho de suas atuações no processo de educação. No enriquecimento dos processos de formação docente, acreditamos que as expressões artísticas e culturais proporcionam aos professores em formação a ampliação das suas habilidades de leitura de mundo (?). Diante da necessidade da presença dessas expressões na mediação da formação docente, é possível destacar a literatura como uma linguagem que media e aproxima leitores das diversidades culturais, das múltiplas vozes, viabilizando experiências estéticas a partir de olhares e vozes ampliadas sobre as muitas realidades do mundo.

Sobre a importância da literatura para a formação do ser, é importante destacar que Cândido (2017) defende que a literatura é uma necessidade social, uma demanda universal do ser humano, um instrumento consciente de educação, trabalho e expansão do mundo. Algo a que conscientemente não é possível ficar alheio, diante da busca do conhecer.

Assim, compreendemos que, ainda carecemos de reflexões sobre a função social da leitura literária no contexto de formação dos professores, diante do seu lugar de formação de leitores. E como ler é um processo que transcende os códigos, esse entendimento de leitura como interpretação do mundo e de existências só é possível a partir de uma percepção da importância da leitura literária e do lugar da literatura na escola, nos currículos e nas vidas dos docentes, como um trabalho de construção da identidade e dos processos subjetivos que envolvem sua construção pessoal e profissional. Como afirma Rouxel (2013, p. 91): “A leitura passa, então, por um lugar de construção da identidade pessoal (...). Entretanto, nenhuma forma de identidade, nem mesmo a identidade pessoal, é concebida sem uma relação com o outro e com o mundo”.

Considerando a importância da literatura na formação individual de qualquer sujeito e também como meio de formação coletiva de grupos humanos, entendemos como fundamental a sua presença na formação profissional de docentes e destacamos a importância da leitura literária como uma experiência de construção do sujeito e do professor na sua relação com o mundo.

Desse modo, antes de apresentarmos um tópico sobre o acesso à literatura como um direito, a partir das teorizações de Antonio Candido (2017), ou de cotejarmos o lugar da formação docente inicial e continuada, e da ausência do letramento literário nessas modalidades de formação, ou de tratarmos dos lugares necessários à literatura na prática

docente, no que se refere à literatura de cordel, na prática profissional dos professores da rede municipal de Serra Branca, queremos refletir, com base em Cosson (2006), o que caracteriza a literatura, como sua presença precisa ocupar espaço nas construções sociais. Além disso, é preciso entender como a sua aparição em uma escola que investe em letramento literário amplia o universo epistemológico dos seus atores e se caracteriza por experiências exitosas de aprendizagem e crescimento de professores e alunos. A literatura é basilar na formação docente, por ser ontologicamente a ampliação de horizontes e compreensão de mundos. Por representar muitas vozes e diálogos culturais que se inter cruzam, a experiência literária na formação docente se configura como diálogo com várias formas de conhecimento, com o senso comum, o conhecimento mítico, religioso, científico, encontrando espaços comunicativos no fazer literário.

Além disso, a partir da literatura, vivenciamos experiências que se inter cruzam, mesmo que pareçam antagônicas sobre identidade e diferença, natureza e cultura, o olhar sobre o mesmo e sobre outro, o mergulho para dentro de si e o voo para a diversidade.

Como nos permite, ainda, refletir o texto de Cosson (2006, p. 25):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo de nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Com essa percepção da literatura, entendemos as palavras e os signos que representam a nossa linguagem para além de palavras e coisas, mas que possibilitam trazer lugares, tempos e seres que só existem na imaginação. Por isso, promover o letramento literário é se transmutar para um mundo das ideias, de realidades possíveis que representam muito do que já somos. O letramento literário, que entendemos como a escolarização da literatura como prática de humanizar e trazer sentidos à experiência literária na aprendizagem, ao mesmo tempo em que amplia as nossas possibilidades cognitivas, possibilita-nos construir imaginações muito próximas daquelas que acessávamos quando criança, mas que perdemos por falta de exercício. Imaginar, criar, ler e escrever são exercícios de construções subjetivas de nós mesmos. Se somos podados, impedidos de exercitar, essas nossas habilidades se perdem e criamos dificuldade de acessar o sujeito que somos.

A educação deveria ser um meio de viabilizar esse exercício de nós mesmos, e as escolas deveriam ser espaços criativos, imaginativos, de leitura e produção literária. Contudo, como afirmou Cosson (2006), “[...] a relação entre a literatura e a educação está longe de ser

pacífica”, pois à educação parece custar caro reconhecer que a literatura educa por si mesma, sem ser apenas um instrumento que ela faz uso para ensinar códigos, números, geografia e história.

A partir do exposto, a relação do professor com a literatura torna-se uma questão importante e necessária na formação docente inicial e continuada. Dessa forma, cabe esclarecer que nosso interesse, neste capítulo inicial, é desenvolver uma reflexão sobre a relação entre literatura e formação docente. Para tanto, partimos do entendimento de que a necessidade do acesso à literatura no processo de formação docente inicial e continuada demonstra sua relevância na prática profissional, como algo indispensável para a ampliação dos processos cognitivos, éticos e estéticos.

Destacamos ainda que a formação inicial é algo fundamental para que um profissional de educação possa iniciar o seu ofício, pois a ausência de uma formação inicial específica na área de conhecimento em que leciona traz prejuízos para a educação, uma vez que, mesmo que as áreas se aproximem, o profissional não obterá conhecimento suficiente para mediar os processos de ensino e aprendizagem de forma satisfatória. Ao mesmo tempo em que consideramos que apenas a formação inicial não atende à demanda necessária para que o professor seja um mediador de experiências exitosas, sendo necessária a formação continuada para reflexão cotidiana da sua prática e diálogo contínuo intersubjetivo com outros profissionais. É indispensável dialogar, ainda, com as teorizações necessárias para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que se constitua de estímulos permanentes.

Deste modo, entendemos que a presença da literatura como mediadora do processo de formação continuada dos docentes se configura como uma experiência necessária para motivar e estimular uma prática de ensino que enriqueça a leitura de mundo dos professores e, conseqüentemente, dos seus alunos. Essa compreensão possibilitará que não haja prejuízos para o aprendiz, que suprirá os problemas de formação básica que foram adquiridos de modo superficial, com o comprometimento da leitura e da escrita, o que inviabiliza um olhar mais ampliado em relação às múltiplas formas de conhecer. Deste modo, a leitura, prioritariamente, a leitura literária é um direito e um dever fundamental para a formação docente, e adequada para a construção subjetiva do docente como cidadão, tornando-se, assim, uma necessidade social e profissional.

1.1 Literatura como direito

Diante de um tema relevante como é a relação da literatura com a formação docente, que se torna possível a partir do letramento necessário, falar sobre o acesso à literatura nos parece algo fundamental. E falar em acesso à literatura é falar de acesso à leitura e à escrita, configurando-se como um direito de acesso à cultura e como um direito humano, pois se caracteriza como direito de expressão da própria existência e de acessos a outras formas de ser. Desse modo, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro” (CANDIDO, 2017, p. 174). Esse é o pressuposto que nos faz refletir que existem questões de necessidades existenciais que transcendem o que consideramos como direitos fundamentais e básicos. Nesse caso, ter acesso à diversidade cultural de existência é indispensável para atender às demandas de construção de uma escola criativa, imaginativa, acessível, multiplamente cultural e que se constrói a partir de um mundo que é possível no exercício de leitura e escrita. Ademais, em “O direito à literatura”, Candido (2017, p. 176) nos apresenta um conceito mais amplo do que o de Cosson (2006) sobre a literatura:

Chamarei de Literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita de grandes civilizações.

Com essa definição de Cândido, consideramos relevante trazer esse conceito à nossa reflexão, pois ele se relaciona com a apresentação do nosso trabalho sobre a importância da literatura popular, uma vez que o autor coloca as grandes narrativas complexas e as tradições orais e folclóricas no mesmo nível de literatura.

Sobre o texto, consideramos importante destacar o que defende Dalvi (2019, p. 232) ao comentar a questão proposta por Cândido (2017):

O texto de Antonio Candido em pauta continua sendo muito lido, discutido, citado pelos estudiosos do campo de Estudos Literários e, particularmente, em Educação Literária. Assim, defendo que há uma relativa estabilidade no campo em reconhecer a importância (e, portanto, a condição de ‘clássico’) do ensaio de Candido.

Segundo a autora, acerca de “O direito à literatura” (2017), o texto se configura enquanto um clássico dos estudos de educação literária, tratando-se como uma reflexão atual ao afirmar que Cândido defende a literatura, em todas as suas formas, como um direito humano que não pode ser suprimido, seja qual for a tipologia de manifestação, em todas as sociedades humanas. Nesse sentido, o texto corrobora em nossa pesquisa a relevância da

literatura de cordel enquanto texto literário e de caráter social para a sociedade e, conseqüentemente, para a formação de nossos discentes.

Ademais, é possível entender que a literatura se configura como expressão de existências humanas individuais e coletivas que transcende o tempo e o espaço. Não há povos sem construção de narrativas, sejam históricas ou literárias. E essas narrativas se confundem, entrelaçam-se, pois, o interpretativo e o imaginativo se encontram na forma de narrar. Com isso, todo ser humano tem o direito de sonhar e de imaginar.

Para Cândido (2017, p. 176), “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens e de todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Não há construção humana sem a experiência de contar histórias, de marcar o tempo e os espaços a partir das narrativas. É uma necessidade intrínseca ao ser humano e se constitui como um instrumento de poder, de acesso à educação, representação dos valores de uma sociedade, de um povo e também de um indivíduo. Com isso, torna-se algo essencial para a construção histórica e cultural da humanidade. De acordo com Cândido (2017), a literatura atua na formação do próprio homem, ou seja, a literatura supre uma necessidade universal que o homem tem de ficção e poesia e contribui também para a formação de sua personalidade, propiciando não somente o conhecimento de si, mas também o conhecimento do mundo. Ainda de acordo com Cândido (2017, p. 179), “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. Quando o autor se refere à humanização, ele trata sobre o processo que confere ao homem seus atributos essenciais. Por isso, à literatura, o autor atribui essa capacidade de humanizar, de se empenhar no engajamento político, ético, social e humanitário, de modo geral.

Sendo assim, acreditamos que para que um discente acesse esses direitos possíveis por meio da literatura, em tese, ele já deveria ser um direito efetivo vivenciado pelos docentes, em suas formações iniciais, e se reafirmariam na formação continuada.

Ademais, outra questão difícil e importante, mas que se apresenta como uma tautologia, é que todo direito se atrela a um dever. É inegável que a construção de um sujeito professor pressupõe um leitor, pois a literatura é um grande portal para a construção autônoma e libertária da educação. Como defende Paulo Freire (1996), existem saberes que são fundamentais à prática educativo-crítica e que deveriam ser conteúdos obrigatórios da formação docente, uma prática necessária para se conceber como professor. Compreendemos,

ainda, que a experiência formadora é contínua e, por isso, a circulação de certos conhecimentos deve ser permanente. Assim, a experiência literária deve ser concebida com uma atividade constante na formação e na prática docente como efetivação de um direito humano. Partindo da compreensão de que a formação docente é um direito e um dever do professor, apresentaremos a seguir reflexões teóricas a respeito da formação de professores e o lugar pontual da formação continuada.

1.2 Formação de professores e formação continuada

Juridicamente, para a atuação de um indivíduo como professor na educação básica, existe a necessidade de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por sua vez, a Lei nº 12.786, de 11 de janeiro de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2017). Nela, consta a obrigatoriedade para formação superior apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, isto é, a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental ainda podem ser lecionados por professores cuja formação seja o ensino médio na modalidade normal, técnico, como se pode verificar no art. 62¹ (BRASIL, 2017). Há, contudo, discussões no Congresso Nacional que preveem que, apenas na educação infantil, sejam admitidos professores sem formação de nível superior.

Mesmo diante dos regulamentos jurídicos, é possível identificar um perfil dos profissionais de nosso país diferente do preconizado juridicamente, como podemos ver nos dados a seguir apresentados por documentos oficiais:

Quando observada a escolaridade, 79,1% possuem nível superior completo (76,5% em grau acadêmico de licenciatura e 2,6% em bacharelado) e 14,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. *Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou inferior.* Desde 2016, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020 [...].

Nos anos iniciais do ensino fundamental, atuam 748 mil docentes. Desses, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% em bacharelado) e 10% têm ensino médio normal/magistério. *Foram identificados ainda 4,7% com nível médio ou inferior.* (BRASIL, 2021, p. 39-40, grifos do autor).

¹ “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (BRASIL, 2017, p. 42).

Esses dados são oriundos do “Censo da educação básica 2020” (BRASIL, 2021) e mostram que ainda há, na educação básica brasileira, docentes que não possuem licenciaturas, ou no mínimo ensino médio normal, o que torna uma irregularidade da atuação profissional ou exercício indevido de profissão.

O ensino fundamental se caracteriza pela integralidade do currículo a partir da transversalidade dos temas. Assim, para bem compor o profissional que atua nesse nível de ensino, é indispensável uma formação qualificada já a partir do início, essencial para a promoção de um ensino fundamental de qualidade em nossas escolas.

Além disso, a experiência universitária de construção crítica e de pesquisa é essencial para que o professor do ensino fundamental possa utilizar bem as suas competências e os seus conhecimentos necessários para o processo de ensino e aprendizagem, desde a articulação da linguagem até a sua leitura de mundo. Mesmo diante de tantos problemas deficitários, lacunas e imperfeições que ocorrem na formação inicial dos professores, ela é necessária para que esses docentes possam atuar em sua prática profissional. Pois, apesar desses possíveis entraves, a formação inicial é a base de construção profissional do docente e é por meio da formação continuada que é possível preencher essas lacunas que, se não forem ocupadas, reverberam na formação básica do discente, que retroalimentará uma formação deficitária no sistema educacional com problemas estruturantes na educação básica.

Apesar disso, a política de formação de professores em nosso país apresentou um grande avanço, pois foi a partir do ano de 2004 que se ampliou o acesso à educação superior no Brasil e foram criadas políticas públicas de democratização da educação superior. Entre eles estão programas como o Universidade para Todos e programas de interiorização dos centros universitários. Além disso, há a política de criação da Rede Federal de Educação, que obriga que 25% de suas ofertas de cursos sejam para a formação de professores. Com a expansão das universidades, houve um aumento de oferta de cursos de licenciatura, pois a expansão se deu em diálogo com políticas necessárias de formação para o magistério, inclusive com a criação da Universidade Aberta do Brasil, Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e da Plataforma Paulo Freire. Em convergência com essas políticas, surgiram programas voltados para o incentivo ao fortalecimento das licenciaturas, a exemplo do Programa de Iniciação à Docência e da Residência Pedagógica.

Ao mesmo tempo, observamos que, diante da desburocratização de cursos de formação docente, e de segunda licenciatura das redes públicas e privadas de ensino, também

tem sido criado um espaço de formalização e certificação de saberes e competências de muitos professores que atuam na prática docente e que agora são formalmente atestados por seus diplomas, que, ao mesmo tempo em que certificam e tiram da informalidade professores que atuam sem a devida formação, também fazem surgir um movimento de precarização dessas formações, por meio de máquinas privadas de emissão de diplomas. A cada dia mais um crescente acesso a essas formações sem que haja a devida análise dos currículos e de avaliações dessas instituições que, em muitos casos, tem seu curso originário bem avaliado, mas são replicados de forma precária em polos de educação que se multiplicam em todo país de forma pouco estruturada.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (2017) elabora crítica às políticas de desprofissionalização, ao ataque às instituições universitárias, bem como à privatização da educação. Tal crítica se dá diante do crescimento mercadológico de criação de universidades privadas que negociam com a formação de professores por meios de ofertas variadas de cursos de licenciaturas com modalidades de ensino consideradas precárias.

O autor defende que esse processo de desprofissionalização ocorre de formas variadas: salários baixos; condições precárias nas escolas; intensificação do trabalho dos professores, em razão do que denomina “lógicas de burocratização e controle”. As situações que encontramos nas escolas municipais no município de Serra Branca se encaixam nesse processo de desvalorização e enfraquecimento profissional dos docentes, que é perceptível pela falta de incentivo às formações iniciais, ausência da formação continuada, falta de políticas públicas de formação e de incentivo à docência, além da precarização das condições de trabalho e ineficácia de direitos fundamentais de trabalho digno e com remuneração satisfatória.

Nóvoa (2017) argumenta, ainda, que as tendências que criticam tanto a formação universitária quanto a formação profissional dos professores são movimentos caracterizados por um objetivo: o de consolidação do projeto de privatização da educação. Diante desse movimento de desmonte da educação pública, o autor aponta para o surgimento de três grupos: os defensores, os reformadores e os transformadores. Os primeiros se destacam por não aceitarem críticas aos moldes tradicionais de formação de professores, insistindo nas mesmas atitudes e se protegendo com aportes teóricos sofisticados que legitimam a escassez de mudanças. O segundo grupo apoia as ideologias que defendem a privatização da educação, que geralmente vêm de fora das universidades e apoiam alternativas pautadas nas lógicas mercadológicas. Por fim, o terceiro grupo é constituído por todos os que compreendem que há uma necessidade de mudança no que tange à formação de professores, mas que a solução não

está no desmonte das instituições, uma vez que, apesar de suas deficiências, elas possuem um papel fundamental na afirmação tanto dos professores quanto da educação pública.

Ainda segundo o autor supracitado, o magistério estava, até então, preso aos conhecimentos de ordem disciplinar. Contudo, esse panorama “disciplinar e aplicacionista”, atualmente, está desprovido de sentido. Se considerarmos os argumentos do referido autor, podemos associar uma numerosa parcela dessas questões ao projeto de sucateamento da educação pública em nosso país e na perda da respeitabilidade dos professores. Exemplo próximo é a falta de aplicabilidade dos recursos do Novo Fundeb. Sabemos que alguns municípios fazem o rateio de recursos entre os professores, mas, em muitos casos, eles são devolvidos ou subutilizados. Vale informar que em poucos municípios existem políticas eficazes de formação e de incentivo à docência, e que, além disso, há uma desintegração entre a educação e cultura na construção de políticas públicas, que, quando existem, não são elaboradas de forma dialógicas.

Diante de políticas públicas voltadas para a formação e valorização docente, Nóvoa (2017, p. 1113) defende a necessidade de construção de modelos pautados em valorizar a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional dos professores: “Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”. Para resolver essa problemática, são propostas três deslocções: *i*) valorização do *continuum* profissional, ou seja, refletir acerca da formação inicial relacionada à inferência profissional, acrescida da formação continuada, ligando esses aspectos aos variados momentos que constroem a formação, estando esta somada ao conjunto da vida docente; *ii*) busca de entendimento e inspiração nas outras profissões universitárias, colocando como parâmetro, por exemplo, a formação médica; *iii*) definição da especificidade da formação docente.

Para que os avanços acerca de uma formação profissional universitária ocorram, é imprescindível a construção de um novo lugar institucional, cuja âncora seja a própria universidade, mas que, ao mesmo tempo, abra espaço para a hibridez das inúmeras realidades que formam o campo docente. Sobre esse assunto, recorremos ao que defende Nóvoa (2017, p. 115), quando diz que:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro

da profissão docente. Há uma pergunta central que deve orientar este lugar: como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuir para a sua renovação?

Para além da formação inicial e continuada, são indispensáveis políticas de valorização dos professores, considerando que o torna-se professor se concebe na sua formação diante do mundo, através do seu reconhecimento social, da sua capacidade de representatividade comunitária, da sua percepção de agente transformador. A autoestima docente é algo essencial para a formação contínua e a prática docente. E essas políticas precisam ser pensadas a partir dos egressos das licenciaturas que em muitos casos, sem nenhuma experiência, não conseguem espaço profissional, e quando conseguem, são contratos de prestação de serviços precários.

Na construção desse novo lugar, quatro características são importantes: *i)* “uma casa comum da formação e da profissão”, isto é, a construção de um “entre-lugar” que consiga abarcar toda a hibridez que compreende escolas, universidades e políticas públicas, formando tanto a profissão quanto os caminhos que envolvem formação inicial, indução profissional e formação continuada; *ii)* “um lugar de entrelaçamentos”, cuja base está na compreensão de que a formação deve acontecer alternando momentos de acentuados marcos teóricos (tanto nas disciplinas quanto nas ciências da educação), precedidos de momentos que priorizem o trabalho nas escolas, levantando problemáticas que devem ser estudadas a partir da reflexão e, conseqüentemente, da pesquisa; *iii)* “um lugar de encontro”, isto é, a construção de um novo lugar que conte com a colaboração de todos, com seus conhecimentos e experiências; *iv)* “um lugar de ação pública” que se conceba que a educação não é só oriunda das universidades e das escolas, mas também da sociedade e das comunidades locais (NÓVOA, 2017).

De igual modo, Tardif (2014, p. 240) também nos apresenta considerações relacionadas às mudanças de práticas e concepções direcionadas à formação de professores. A primeira é o reconhecimento de que “os professores de profissão são sujeitos do conhecimento”, o que implica dizer que “deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”. O autor questiona o porquê de, apesar de os professores formarem outros profissionais e possuírem competência para tal, não são os responsáveis por suas próprias formações.

A segunda consideração é que, “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2014, p. 240). Novamente há um questionamento, dessa vez, acerca da natureza do que é ensinado aos professores em suas

formações: conteúdos, em sua maioria, disciplinares – “teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc.” (TARDIF, 2014, p. 241). O pesquisador ainda argumenta que, se de fato se quer aprender a dominar determinado trabalho, nada melhor do que aprender na prática com quem realiza esse trabalho.

Por último, fala-se sobre a organização do currículo, que consiste em disciplinas com uma carga horária específica, mas que não se relacionam entre si, isto é, formam-se de maneira fechada e com pouco tempo, o que acaba por não impactar os alunos. A solução dessa questão não se encontra no apagamento total das disciplinas (e de suas lógicas) nos cursos, mas de contextualizá-las, considerando todo o processo subjetivo vivenciado anteriormente pelo professor em formação – que não é uma folha em branco –, mas sujeito com saberes que antecedem sua formação inicial. Sendo assim, as possíveis soluções para essa questão são apresentadas por Tardif (2014, p. 242):

[...] pelo menos abrir um espaço maior para que uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.

O autor propõe uma mudança na organização da formação profissional dos professores, de modo que abra espaço para o reconhecimento dos discentes, dos professores em formação, e de sua capacidade para aquisição de conhecimentos, a partir das vivências sociais e aprendizados já construídos na sua experiência de mundo. Não é possível formar professores que mediarão os processos de aprendizagem de uma forma protagonizada pelos alunos, quando em sua própria formação docente, o futuro professor não vivencia um processo pedagógico autônomo e de experiências cognitivas múltiplas e dialógicas. É o que parece também defender Nóvoa (2017, p.119) ao apresentar algumas disposições que caracterizam um profissional comprometido com uma prática docente relacionada à formação de professores, que o autor conceitua como “[...] a incorporação de um conjunto de ‘disposições duradouras’, e a possibilidade de este património ser transferível através de um processo de socialização profissional”.

Para tanto, o que ele propõe é – a partir do conceito de posição –, compreender o modo como cada um se constrói enquanto profissional e como essa sua profissão se organiza tanto de forma interna quanto externa. Assim, alguns entendimentos são essenciais: a compreensão de como se marca uma posição em planos pessoais e profissionais; a não

indexação dessas posições, cuja dependência está ligada a uma permanente negociação no âmbito de determinada comunidade profissional, o que expõe que a posição possui sempre uma forma relacional.

Com essas disposições consolidadas no âmbito profissional, esse professor irá possibilitar aos seus discentes um espaço de reconhecimento e protagonismo e capacidade de experiência cognitiva autônoma. Assim, Nóvoa (2017, p. 1123-1130) defende a existência de cinco posições para uma formação profissional de professores:

- a) A primeira é a *disposição pessoal*, ou seja, os modos como se aprende a ser um professor. Nóvoa (2017) entende que a escolha do curso de licenciatura não deve ser motivada pela escassez de alternativas, mas por uma “disposição pessoal”. Sendo assim, é preciso espaço e tempo que proporcionem o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoconstrução; acompanhamento e reflexão acerca da docência desde o primeiro contato com os cursos, auxiliando no combate à evasão e ao que o autor qualifica enquanto “desmoralização e mal-estar do professor”. Dessa forma, é importante desenvolver uma vida científica e cultural próprias; ter ética relacionada com a prática docente, materializada através do comprometimento com o processo educativo; compreender que os professores devem se encontrar preparados para lugares de imprevistos e incertezas.
- b) A segunda é a *interposição profissional*, isto é, como aprender a se sentir como um professor. Aqui se ressalta a relevância do contato com a profissão e com o universo profissional que a cerca. Para tanto, Nóvoa (2017) argumenta sobre a impossibilidade de se tornar professor sem estabelecer contato com outros professores e vivências em instituições escolares. Para solidificar uma formação profissional verdadeira, é imprescindível que professores da educação básica possam também desempenhar o papel de formadores em conjunto com os professores universitários. São nessas relações que se fortalecem as formações profissionais, a indução profissional e a formação continuada.
- c) A terceira é a *composição pedagógica*, isto é, como aprender a agir como professor. O autor explica três aproximações: *i)* o *terceiro gênero do conhecimento*, ou seja, a habilidade de compreensão sobre a essência que fomenta o ensino; *ii)* o entendimento do senso, da inteligência ou da postura pedagógica que define os professores no exercício de seu trabalho; *iii)* a relação com o

discernimento, a capacidade de julgamento acerca de questões profissionais que se apresentam no cotidiano.

- d) A quarta é a *recomposição investigativa* ou como aprender a conhecer um professor.
- e) A quinta é a *exposição pública*: como aprender a intervir como professor. Ser um professor significa a conquista de uma posição no cerne da profissão, mas é também a tomada de posições públicas sobre temáticas sociais, educativas e de construção de políticas públicas.

A formação continuada também se configura como um elemento relevante para o aperfeiçoamento dos docentes e da profissionalização das suas práticas. Apesar disso, diante de tanta relevância, não encontramos nenhum registro oficial ou administrativo, a exemplo de atas, frequências, planos de cursos, ementas, entre outros, que demonstrem esforços da gestão pública municipal de Serra Branca na oferta de formação continuada para os professores de sua rede municipal de ensino.

Nesse sentido, é importante destacar que a ausência de políticas efetivas de formação e valorização docentes no município citado inviabiliza as posições necessárias para uma construção efetiva da profissão docente no referido município. Considerando que, apesar da disposição pessoal, os professores não encontram espaço de formação para a troca com outros profissionais, inclusive com uma deficitária composição pedagógica, sem um espaço habitual de investigação e pesquisa, e, conseqüentemente, sem ambientes de exposições públicas de reflexão sobre a prática. Por sua vez, os documentos que regem a educação de nosso país, tais como o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases, reforçam que a formação continuada é um dos caminhos para a melhoria da educação brasileira e uma demanda necessária e obrigatória para as experiências exitosas de ensino e aprendizagem.

O PNE, por exemplo, cita a formação continuada de professores como um dos meios de valorizar o magistério e investir na melhoria da qualidade do sistema educacional (BRASIL, 2001). A LDB também estabelece a garantia à formação de professores em um de seus capítulos (BRASIL, 2017). A formação continuada de professores, principalmente nas redes públicas de ensino, deve ser uma prática constante, se configurando como políticas públicas permanentes, integradas a fomentos e parcerias com instituições públicas de ensino. Deste modo, assim preconiza a LDB:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (p. 40).

Nesse sentido, a formação continuada objetiva promover aos educadores o aperfeiçoamento de sua profissão, através de intervenção institucional pública, seja dos municípios ou estados, como é possível ver nos artigos da referida legislação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 2017, p. 44).

Além disso, com o intuito de contribuir na formação do corpo docente e discente, o Ministério da Educação (MEC) criou, no ano de 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada dos professores da Educação Básica, cujo objetivo é o desenvolvimento de projetos voltados para o campo de formação continuada no magistério. Vejamos o artigo 87, da LDB:

[...] § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 2017, p. 52).

Acerca da temática abordada, o MEC também realiza outras ações com foco na formação continuada, tais como o Pró-Letramento² – que consiste em uma mobilização para que haja uma melhoria da educação a partir dos professores das séries iniciais, isto é, do ensino fundamental –; o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio³; o Fundo de Fortalecimento da Escola⁴ (Fundescola), em parceria com o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE); e o Programa de Apoio à Leitura e Escrita⁵.

² O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

³ O Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação

⁴ Programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1995 e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, para promover um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino

Os programas citados têm como objetivos desenvolver formação técnica e teórica para os agentes de educação, professores, gestores e profissionais técnicos que atuam na educação básica. Há por parte do Governo Federal programas que têm como lema profissionalizar, com propostas muito próximas também a treinamento e “capacitações”.

Apesar das políticas públicas pensadas, é importante destacar que a formação continuada não pode ser apenas política de governos, uma vez que é importante serem construídas como políticas de estado. Tal compreensão também é defendida por Libâneo (2004, p. 227), que afirma ser a formação continuada “o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Para Costa (2004, p. 67), a formação continuada é marcada pela complexidade. A história mostra tanto a existência do modelo clássico quanto o nascimento de novas tendências. Segundo a autora, no modelo clássico há uma volta do professor à universidade, com o intuito de renovação de seus conhecimentos, através de “programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para o seu desenvolvimento profissional”. As possibilidades de formações são múltiplas e encontram, nas universidades, o lugar de reflexão e formação sobre práticas clássicas e emergentes advindas de novas posturas exitosas compartilhadas.

Por outro lado, as novas tendências, no entendimento de Costa (2004, p. 70), “tratam de uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como eixo central a própria escola”. Assim, o centro da formação de professores não seria mais a universidade, e sim a escola de educação básica, como também propõe Nóvoa (2017). Não há, contudo, uma ruptura com a universidade, mas um entendimento da formação docente enquanto “uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação” (COSTA, 2004, p. 70). Esse modelo também é defendido por Tardif (2014) ao

fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola é financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial (Bird), atuando principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵ O programa de Apoio a Leitura e Escrita-PRALER é uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF, Departamento de Políticas Educacionais-DPE e Fundescola – em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Tem como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.

apontar para a necessidade de repensar a formação de professores, considerando dois aspectos: os saberes dos professores e suas realidades específicas dos trabalhos cotidianos, o que não diminui a importância da universidade na formação continuada, pois ela deve partir da realidade do cotidiano escolar e da educação básica. À universidade cabe a sistematização desses conhecimentos, e por essa razão a importância do diálogo entre a escola e a universidade como indispensável à formação docente deve ser regra, uma vez que os espaços de vozes são igualitários e não hierarquizados.

Desse modo, a formação continuada não acaba nos cursos exclusivos de formação. Pimenta (1995, p. 14) defende que “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”. Esse tipo formação busca o conhecimento para que, com ele, se alcance a autonomia e uma prática crítica-reflexiva, como afirma Freire (1996, p. 22):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Pelos conceitos apresentados, entendemos que a formação continuada deve estar pautada em um processo de desenvolvimento profissional do professor, diante de uma relação que se estabelece na sua formação de nível inicial, que se enriqueça com as suas experiências que se entrecruzam com uma formação continuada, e que esse processo se estabeleça no exercício de seu trabalho.

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, reflete diretamente na educação. Sendo assim, é necessário pensar formações que tratem de um dos principais temas educacionais: o desenvolvimento da formação desses profissionais enquanto leitores que atuarão como formadores de leitores em suas salas de aula. Assim, diante da compreensão do que seja o professor leitor, apontamos para o desafio de, a partir da formação de professores, gerar docentes leitores que consigam transmitir o aprendizado e o prazer pela leitura, especialmente através da literatura, para seus discentes.

2 A LITERATURA DE CORDEL EM DIÁLOGO COM A ESCOLA

No texto *O que ler? Por que ler? A literatura e seu ensino*, Helder Pinheiro (2013) inicia uma reflexão sobre a literatura de cordel e os cânones literários. Ele esclarece que não se trata de uma crítica aos cânones, mas apresenta a necessidade da ampliação dos seus limites para que haja espaço para a inclusão de obras da literatura popular, a exemplo dos clássicos literários, e que a sua circulação esteja presente nos espaço de debate e ensino de literatura.

Apesar de esta pesquisa ter como recorte o ensino fundamental e a ausência da literatura de cordel na formação inicial e continuada de seus professores, é importante destacar que, nas próprias universidades e nos cursos de formação de professores, mesmo que sejam professores de literatura ou de pedagogia, a presença desse gênero literário ainda é pequena diante da sua representatividade na cultura popular, como destaca Silva (2013, p. 80), ao afirmar que “ainda há muito o que se fazer para que as pessoas conheçam mais e melhor os gêneros e a diversidade de subgêneros da Literatura Popular no Brasil, que, em geral, são ignorados no espaço escolar e em muitas graduações em Letras”.

A presença da literatura de cordel na escola e nas discussões universitárias, que são responsáveis pela formação e prática de professores, é indispensável para fortalecer esses laços de reconhecimento e da ampliação da escolarização do cordel, para além de uma visão pedagogizante do gênero.

O cordel é muito mais que uma literatura à margem, é a representação dialógica de culturas que se misturaram na formação do povo brasileiro, entre elas comunidades rurais, tradicionais e de imigrantes europeus. Uma mistura do clássico europeu com manifestações de existências próprias da formação do povo nordestinos. Abreu (1999), ao comentar a relação entre os cordéis produzidos em nosso país e as produções oriundas de Portugal, defende que, apesar de pontos de ligação (histórias em comum), não há elementos suficientes para defender uma filiação de folhetos entre Portugal e Brasil, especialmente no que se refere à região Nordeste. Contudo, a existência de histórias em comum entre os dois países permite, na concepção da autora, uma comparação, tendo em vista que, apesar da fidelidade aos enredos, os folhetos nordestinos modificam consideravelmente o texto, através do verso, da simplificação da estrutura das frases, da substituição dos vocábulos e da aproximação das temáticas vivenciadas pelo povo da região. Desse modo, o cordel português perde espaço para o nordestino. A autora conclui sua argumentação, explicando que a composição de versos e

histórias é realizada em todo o mundo, entretanto, a forma específica das composições do Nordeste brasileiro foi genuinamente produzida pelo trabalho de homens pobres e criativos.

Desse modo, os cordelistas nordestinos fazem versos acerca de formas de ser e de heroificarem as suas existências cheias de melodias, dores, alegrias e musicalidades no falar, nos sons altos diante das distâncias das feiras e casas das zonas rurais. São versos que se entrelaçam também em escritas simples de folhetos e representações gráficas peculiares, dando forma à cultura da nossa região. É uma representação cultural cheia de esperança, musicalidade, memórias, causos, humor, risadas, fantasia, realidades fantásticas, religiosidades e até danças de povos que se misturam formando essa diversidade que é o povo do Nordeste.

Cabe a nós, a partir de discussões constantes em nossas salas de aula, assegurar o direito de ter acesso a essa diversidade da literatura de cordel e o dever de salvaguardar⁶ esse gênero tão nosso. Talvez mais do que qualquer outro. É preciso viabilizar a circulação da literatura de cordel nos ambientes escolares e acadêmicos, pois é um direito e um dever dos que têm compromisso com as expressões culturais populares próximas dos interiores nordestinos, sertões, cariris, agrestes tão nossos que podem se configurar como parte da justificativa da nossa pesquisa e de sua relevância.

Como forma de garantir a circulação da literatura de Cordel nos ambientes escolares por meio da Educação patrimonial, o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional –, em 26 de março de 2020, publicou as Diretrizes Nacionais para a salvaguarda da Literatura de Cordel, a partir do reconhecimento pelo Estado brasileiro do bem imaterial como Patrimônio Cultural do Brasil em 2018.

As Diretrizes Nacionais para a Salvaguarda da Literatura de Cordel se constituem como ampla divulgação, gestão de patrimônio e promoção do bem cultural, para que sejam transmitidos como saberes e práticas humanas. Para isso, as DNSLC objetivam que o Estado Brasileiro apoie e promova eventos organizados por cordelistas, incentive a inserção da Literatura de Cordel nos ambientes escolares e que promova a inserção da circulação da Literatura de cordel em diversos meios de comunicação.

As ações de salvaguarda defendidas pelo IPHAN se constituem como Política Pública de Estado de promoção da Educação patrimonial em todas as escolas de ensino básico no território nacional. E dessa forma, talvez, o Estado acredite que está fazendo a sua parte e que,

⁶ “Entende-se por salvaguarda as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão - essencialmente por meio da educação formal e não-formal – e revitalização deste patrimônio em diversos aspectos” (IPHAN, 2003).

mais uma vez, cabe à escola e, conseqüentemente, ao professor o papel de concretizar essa ideia em suas atividades de sala de aula.

2.1 Os folhetos de cordel: das feiras livres à escola

A poesia popular dos cordéis, tão cheios de registros e de experiências vivenciadas em territórios nordestinos, tem suas primeiras aparições nas zonas rurais, com os agricultores e os pequenos comerciantes que registravam narrativas musicadas, apresentando em forma de cantoria as notícias, as informações e as experiências da vida no campo.

Com as mudanças que afetaram as atividades rurais no Brasil, a partir do século XIX, que caracterizam o êxodo rural no nosso país, esses trabalhadores migraram para as cidades, e essa migração carregou consigo também a produção cultural de literatura de cordel. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012, p. 17),

Os primeiros escritores de folhetos que saíram do campo em direção às cidades levaram consigo a esperança por melhores dias e as lembranças de contos e histórias de príncipes e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores.

Nesse momento inicial, o gênero de cordel era conhecido como literatura de folhetos. Neles, as cantorias, em parceria com uma viola, guardavam a tradição oral das narrativas, que ganharam forças com as técnicas de memorização. Influenciados pela literatura europeia, esse tipo de literatura também fez empréstimos de ritmos africanos e indígenas, sons e compassos de percussões diversas, sons e melodias também da natureza.

Ao chegar às cidades, os folhetos declamados e ritmados ganham representação física com a escrita e as tipografias gráficas, ampliando a sua representação estética que, agora, é sonora, linguística e visual.

Dos ambientes familiares a espaços públicos, os folhetos ocuparam espaços urbanos e sociais, entre eles, as feiras livres, onde passam a ser vendidos expostos em cordões, assim como a literatura de cordel presente em países como Portugal e Itália. Por isso, ganham esse nome referenciado em espaços literários, conforme nos apresentam Marinho e Pinheiro (2012, p. 18):

A expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas

idades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas.

Com isso, os autores de obras de folhetos passam a ser chamados de cordelistas, a partir do século XIX. Consagrados por esse gênero literário, podemos destacar os autores: Leandro Gomes de Barros⁷, Francisco das Chagas Batistas⁸ e João Martins Athayde⁹.

Apesar da influência europeia na constituição da literatura de cordel brasileira, a produção nacional, principalmente no Nordeste brasileiro, destaca-se por sua criatividade e diálogo da formação do povo nordestino, conforme afirma Viana: “A genialidade dos nossos poetas, em criar novas modalidades e fundar novos ciclos temáticos, sempre preferindo a forma rimada em detrimento da prosa, deu ao Cordel brasileiro uma feição singular e o status que hoje goza internacionalmente” (VIANA, 2020, p. 9). Por isso, no amplo desenvolvimento da poesia popular, encontramos os cantadores que são reconhecidos por suas cantorias, violeiros, rabequeiros, que têm tido as suas produções culturais cada vez mais esquecidas nos espaços culturais, enquanto há uma ampliação maior de produção escrita de cordel, principalmente pela discussão acadêmica dispensada a essa modalidade do gênero.

Esse gênero também se caracteriza como um espaço de falas que não conseguem ser ecoadas em outros lugares institucionalizados. Historicamente, é uma literatura de resistência que representa uma forma de literatura que se constitui como parte da formação cultural do povo nordestino, seja em sua oralidade ou sobre seus versos esquematizados, escritos.

Essa representatividade expressa a diversidade cultural dessa região, e, por isso, como já referenciamos, caracteriza-se como um bem imaterial reconhecido pelo Estado brasileiro,

⁷ Nascido em 19 de novembro de 1865, em Pombal, na Paraíba, e radicado em Pernambuco, foi um dos pioneiros da produção artesanal dos folhetos, além de ser um escritor cuja obra é reconhecida, até hoje, por sua excelência. Sua visão empreendedora da confecção e distribuição de folhetos foi decisiva para o desenvolvimento da literatura de cordel no país. Leandro foi um dos primeiros poetas a se preocupar com a questão dos direitos autorais dos folhetos de cordel, iniciativa relevante para a consolidação da circulação regular dessas publicações. Segundo dados da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, estima-se que o cordelista tenha deixado um legado de cerca de mil folhetos. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/entrevista/cordelista-leandro-gomes-barros>.

⁸ Nasceu na Vila do Teixeira, PB, em 05/05/1882, e faleceu na capital do Estado da Paraíba, em 26/01/1930. Em 1900, vendia água e lenha, e estudava em Campina Grande; seu primeiro folheto, Saudades do sertão, é de 1902; em 1905, vendeu folhetos no Recife, e em Olinda passou pouco tempo no seminário; depois, trabalhou na ferrovia de Alagoa Grande. Disponível em: http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/cordel/FranciscoChagas/franciscoChagas_biografia.html.

⁹ Nasceu em Cachoeira de Cebolas, povoado de Ingá do Bacamarte – PB. Não frequentou a escola, e aprendeu a ler e escrever sozinho. Segundo seu próprio depoimento, aos oito anos, assistindo pela primeira vez a um desafio de Pedra Azul, um famoso cantador da região, começou a se interessar e fazer poesia popular. Migrou para Recife, vizinho Estado de Pernambuco. Publicou o seu primeiro folheto em 1908, impresso na Tipografia Moderna. Embora seja da primeira geração dos poetas de cordel, não pertenceu ao grupo que frequentava a Popular Editora, de Francisco das Chagas Batista. In: <https://www.paraibacriativa.com.br/artista/joao-martins-de-athayde/>

por meio do IPHAN, e incluído nas ações de educação patrimonial nas escolas públicas brasileiras. Estas devem prezar pela viabilidade da circulação de obras de literatura de cordel no ensino fundamental, para que os discentes se reconheçam e se identifiquem como sujeito criativo e cultural imerso na riqueza cultural de sua região. Um patrimônio imaterial, intangível que, ao ser salvaguardado, elava a autoestima e o autoconhecimento do seu povo.

2.2 O cordel e a cultura popular

Em *Iniciação à Filosofia* (2013), Marilena Chauí apresenta dois significados iniciais para conceituar cultura. Inicialmente, ela retoma a concepção grega de cultura a partir da relação com a *paideia*, que é compreendida pelo conceito de educação dos gregos. Assim, o primeiro significado que ela apresenta é que “cultura era o aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo; era a formação da criança não só pela alfabetização, mas também pela iniciação à vida na coletividade” (CHAUÍ, 2013. p. 219).

O segundo sentido apresentado pela autora torna-se mais amplo a partir do século XVIII, e passa a se configurar como “resultados e consequências daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições sociais e políticas” (CHAUÍ, 2013. p. 219). Ou seja, a cultura, de forma fluida, vai se construindo com tradição, história, memória dos grupos humanos que se inter cruzam em tempos e espaços múltiplos.

Por isso, é importante destacar que, de forma resumida, para Chauí (2013. p. 219), podemos conceituar cultura da seguinte maneira:

A cultura é o campo instituído pela ação dos homens, que agem escolhendo livremente seus atos, dando a eles sentidos, finalidade e valor porque instituem as distinções (inexistentes na natureza) entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e nocivo, justo e injusto, belo e feio, legítimo e ilegítimo, possível e impossível, sagrado e profano. (...) Agora a cultura torna-se sinônimo de história. (...) O tempo da cultura é a transformação (isto é, das mudanças dos costumes, nas leis, nas emoções, nos pensamentos, nas técnicas, no vestuário, na alimentação, na linguagem, nas instituições sociais e políticas).

A partir disso, é possível afirmar que as edificações, os objetos, os alimentos são matérias tangíveis que constituem parte da expressão de existência de uma comunidade humana; assim como as músicas, as festas e a literatura constituem expressões imateriais dessas mesmas comunidades. Podemos, então, conceituar o que é cultura, que se caracteriza

pelo movimento da vida se historicizando por meio de objetos e memórias de grupos humanos, a partir de símbolos que se formam no decorrer de suas vivências.

Do movimento da vida que denominamos cultura, os teóricos que pesquisam sobre o conceito partem de consensos e dissensos sobre o tema. Alguns deles defendem que há expressões clássicas, elitizadas convencionadas como cultura *erudita*, e aquelas que nos interessam neste trabalho, que são as manifestações mais espontâneas de comunidades periféricas e que se consolidam como *populares*. Como caracteriza Pessoa (2018, p. 55), “A cultura popular é a forma como nas classes subalternas se produzem esses significados e se recriam as heranças recebidas”.

De igual modo, assim como o conceito de cultura é diverso, o conceito de cultura popular se constitui por definições muito controversas. Deste modo, tomamos como ponto de partida para o nosso trabalho, a definição da obra *O que é Cultura Popular*, de Arantes (2012, p. 81), em que o autor afirma em suas considerações finais que:

Nesse sentido, fazer teatro, música, poesia ou qualquer outra modalidade de arte é construir, com cacos e fragmentos, um espelho onde transparece, com as suas roupagens identificadoras particulares, e concretas, o que é mais abstrato geral num grupo humano, ou seja, a sua organização que é condição e modo de sua participação na produção, da sociedade. Esse é, a meu ver, o sentido mais profundo da cultura, “popular” ou outra.

A partir da compreensão de Arantes (2012), entendemos que, no universo da cultura nordestina, as origens rurais são fortes e representativas. Dela, herdamos cantorias, versos, prosas e narrativas fantásticas de “almas”, assombrações, malassombros, botijas, batalhas que expressam medos, anseios e esperanças desse povo, que, por muito tempo, viveu em sombras da falta de energia elétrica, do escuro da mata, das distâncias das casas ou dos agrupamentos comunitários.

Como parte de todo grupo de expressão cultural, e a exemplo da relação inicial entre educação e cultura para os gregos, entendemos que a educação emerge e, ao mesmo tempo, resulta das expressões culturais, conforme defende Pessoa (2018, p. 102):

Então, é nesse terreno fértil, a cultura, que faz pensar a educação. Ela é filha direta da cultura. Mas, ao mesmo tempo, há de se falar de uma permanente troca de posições entre criador e criatura. A cultura cria a educação que a reinventa na dinâmica da produção e das trocas de saberes constitutivos das relações entre as pessoas.

Entre as manifestações culturais mais presentes nos espaços educativos, ou, pelo menos, que deveriam estar, a literatura é parte fundamental dessa relação cultura e educação,

por expressar, a partir da linguagem escrita e oral, esse registro de experiência das formas de existir. Em se tratando de cultura “popular”, principalmente em nossa região, ratificamos o lugar de protagonismo da literatura de cordel na expressão desenvolvida no cotidiano das formas de viver do seu povo. Assim, por meio dele, apresentam-se a ética, a política, a religiosidade, a sociabilidade de um povo em seus causos, por meio de animais falantes, assombrações que trazem lição de moral, ensinamentos, risos, descrevendo cotidianos e fantasias.

Além disso, a literatura de cordel é um espaço de inclusão e autonomia, porque possibilita que indivíduos com pouco acesso à dita cultura letrada possa se apropriar de todos os espaços possíveis na constituição do gênero literário em questão, como defende Abreu (2004. p 199):

A literatura de folhetos produzida no Nordeste brasileiro, desde o final do século XIX coloca homens e mulheres pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composição poética. Em geral, associam-se esses papéis a pessoas da elite – se não financeira, ao menos intelectual –, mas, no caso dos folhetos, gente com pouca ou nenhuma instrução formal envolvem-se intensamente com o mundo das letras, seja produzindo e vendendo folhetos, seja compondo e analisando versos, seja lendo e ouvindo narrativas.

Por isso, ainda que a literatura popular não se enquadre nas formas e fórmulas que se apresentam como postulado canônico da hierarquização da arte e da cultura no contexto acadêmico, ela pode se configurar uma expressão artística ousada, autônoma, acessível, inclusiva e crítica.

Destaque-se ainda que a arte e a cultura tidas como populares se constituem em condições de dificuldades, em contextos até inóspitos, e ganham resistência, resiliência e uma capacidade imensa de proliferação. Quando encontram ambiente fértil nos espaços educativos e de trabalho, a sua capacidade de permanecer viva ainda se torna mais forte. O pluralismo dessa cultura, sua fluidez ao penetrar em espaços educativos, e a legitimidade representativa do nosso povo tornam-se expressões patrimoniais materiais e imateriais, a exemplo da literatura de cordel. Por isso, a importância de sua circulação nos espaços escolares e, principalmente, na formação de professores.

2.3 Literatura de cordel e cotidiano escolar

A partir da concepção de Paulo Freire (2019) sobre a formação docente, usar o termo professor-leitor parece redundante, considerando que a formação docente já exige

ontologicamente a presença da leitura como uma prática contínua, que pressupõe algo constituído no cotidiano formativo de leitura e escrita.

Desse modo, se partirmos do contexto histórico, cultural e geográfico do interior do Nordeste brasileiro, recortando o Cariri Paraibano, vemos que a literatura de cordel é muito representativa, diante da sua história, os significados dos seus versos e da representatividade das estéticas que se configuram nesta expressão cultural tão nossa. Ademais, a presença da literatura de cordel na formação e prática docente dos municípios do interior da Paraíba deve se consolidar como uma presença constante que se caracteriza como intrínseca à educação que retroalimenta a nossa construção cultural. É preciso pensar a formação docente também de forma contextualizada, e a partir das referências culturais da nossa região.

O contato com a literatura de cordel no cotidiano escolar precisa ser para além da presença, e deve ser concebida não como um produto a ser analisado tecnicamente. A literatura de folhetos deve ocupar o lugar de experiência estética, sensível de conhecimento. Por meio dela, é possível se conectar com as várias formas de conhecimento: conhecimentos populares, míticos, religiosos, filosóficos e científicos. Cabe, portanto, ao docente tornar essa experiência possível, iniciando por si e alcançando os discentes. É preciso ressaltar sempre que as experiências literárias não são uniformes, mas múltiplas diante da diversidade dos que dialogam com as obras e pela característica intersubjetiva dos seus leitores e autores.

Diante disso, acreditamos que a literatura de cordel esteja ausente nos cotidianos das escolas, principalmente do ensino fundamental. Esse tipo de literatura popular possui uma carga de significados relevante no universo vocabular e de interpretação cultural sobre o mundo dos atores dessas escolas no seio dos interiores do Nordeste. A melodia das vozes, a musicalização das falas, os significados das palavras, das coisas e dos causos que aparecem nas narrativas são próximas de como somos, de como nos comunicamos, existimos no correr da vida. Apesar das representações diferentes nos interiores do Nordeste serem múltiplas, nossas expressões orais são melódicas, falamos cantando, versejando, e somos muito próximos das comunidades rurais, presentes nas feiras livres que misturam muitos municípios interligados pela cultura agrícola.

A literatura de cordel é, então, uma forma de aproximação e possibilidade dos processos de consciência de pertencimento e representação identitária dos interiores da Paraíba, a exemplo da região do Cariri. O uso desse gênero literário não deve ser apenas um meio para informar sobre conhecimentos de componentes curriculares outros. Ele deve ser compreendido como experiência estética mais ampla e representativa dos nossos modos de

existência. Diante disso, é importante destacar o que afirmam Marinho e Pinheiro (2012, p. 11):

Acreditamos que a literatura de cordel ou de folhetos deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamentais e médio, levando em conta as especificidades deste tipo de produção artística. Considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir para a assimilação do conteúdo disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos.

Com isso, o professor será o responsável pela condução e pela orientação dos educandos no processo de apreensão da experiência literária no acesso à literatura. O uso do gênero cordel na educação, prioritariamente no ensino fundamental, é primordial diante da sua representatividade cultural popular das cidades do interior do Nordeste.

Sabe-se que, inicialmente, os folhetos de cordel não surgem para públicos específicos, pois é uma expressão literária que narra causos, histórias do cotidiano, lendas, fábulas, até chegar às adaptações de clássicos da literatura, conforme destacam Marinho e Pinheiro, em *O Cordel no Cotidiano Escolar* (2012). No contexto de adaptações, surgem também adaptações de obras da literatura infantil que se apresentam como uma experiência literária voltada, prioritariamente, para as crianças, o que permite maior inclusão de obras da literatura de cordel no ambiente escolar do Ensino Fundamental, devido ao público regulamente infantil.

Partindo da prática de apresentar obras clássicas a partir de suas rimas narrativas, muitos clássicos da literatura infantil são adaptados para maior aproximação com as crianças, prioritariamente da região Nordeste. Isso reforçaria o que afirmam Marinho e Pinheiro (2012, p. 47), quando dizem que “um filão do Cordel que o aproxima à literatura infantil é a recriação de contos de fadas tradicionais”.

Com isso, não queremos dizer que a circulação da literatura de cordel nas escolas de Ensino Fundamental se resume às adaptações. Pelo contrário, o desenvolvimento de atividades de leitura desse gênero em sala de aula permite que outros textos estejam muito mais presentes como aqueles que ensinam sobre geografia, história, língua portuguesa e outras questões informativas. Contudo, o caráter das adaptações de textos consagrados pela crítica como os contos de fada, por exemplo, possibilita uma dupla experiência literária quando utilizadas de forma comparada em sala de aula: o contato com o enredo do conto de fada e o contato com o texto da poesia de cordel.

O cordel, além da experiência estética que possibilita, também tem a função cultural e social de informar, reivindicar, fazer rir, educar de modo geral. Por isso, desenvolve uma

experiência múltipla e transversal com a educação infantil, ao apresentar sua dupla marca, que são as narrativas orais e a escrita simples e acessível, diante de sua linguagem mais simples, coloquial, mas próxima do cotidiano.

Diante deste aspecto, podemos refletir sobre as múltiplas possibilidades a partir da circulação da literatura do cordel na escola, como afirma Pinheiro (2020, p. 129):

Os caminhos atuais da literatura de cordel voltados para infância são diversos. Predominam as adaptações de contos de fadas, fábulas, contos populares, adaptações de narrativas literárias. Também tem surgido obras voltadas para ensinar determinados conteúdos escolares como personagens históricos, temas ligados à ecologia, a determinadas doenças, regras gramaticais, entre outros.

O cordel que parte de uma temática próxima ao universo infantil exerce certo fascínio, pois é uma experiência literária muito próxima da capacidade imaginativa infantil. Ele pode possibilitar experiências literárias múltiplas através do diálogo com a musicalidade, com as artes gráficas, com o letramento, com a identidade cultural, com a autoestima comunitária; por empreender na capacidade criativa, por sua acessibilidade, por ser possível como experiência prática de registros de existência que pode ser iniciada na infância, para além de produção de conhecimento, para além da técnica e da teoria, que se configura como uma prática de construção subjetiva viável na infância.

Tendo o ensino básico o protagonismo da infância, é indispensável refletir sobre o cordel voltado para as crianças e, a partir disso, entender a sua importância no cotidiano escolar. As experiências estéticas apresentam-se como um tipo de conhecimento essencial em si mesmo para a abertura de portais da experiência cognitiva e epistemológica. A vivência estética por si só é epistemológica, é apreensão cognitiva da vida, do mundo, dos símbolos, dos sentidos.

Possibilitar o acesso a esse portal ainda na infância até o ensino fundamental é possibilitar essa experiência estética sobre si, sobre seus antepassados, sobre a herança cultural que formou sua família, sua comunidade, sua região, seu país, seus pais. É um passo inicial relevante para que discentes e docentes ressignifiquem suas relações com a escola, com o mundo, com o aprender, e apreender o que é sentido, refletido, construído, para além do espaço escola e do fragmento do tempo vivido no presente. Com isso, os atores da educação ampliam suas experiências do passado e abrem novas perspectivas para o futuro, em um processo que retroalimenta a construção cultural. A literatura de cordel, por ser, ao mesmo tempo, tradição oral e arte escrita, é enriquecida com a recepção transformadora de ouvinte-leitor.

Rouxel (2013) afirma que o ensino de leitura literária, bem como de suas modalidades práticas, implica a definição da finalidade em que se baseia esse ensino. Ou seja, formar leitores livres, críticos, responsáveis, capazes de, com autonomia, construir sentidos e argumentar acerca de suas percepções, mas também na habilidade de formar personalidades sensíveis e inteligentes que estejam abertas aos mundos ofertados pelo ensino e pelo acesso à literatura.

Na concepção defendida pela autora, essa formação, para o ensino da leitura de livros de literatura, baseia-se em três pilares: o aluno enquanto sujeito leitor, a literatura ensinada e a ação do professor. O primeiro caso refere-se a instituir o aluno como leitor, o que significa – para aluno e professor – renúncia a uma imposição de sentidos que não mudam. “Trata-se de, ao mesmo tempo partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas” (ROUXEL, 2013, p. 20). No entanto, essa aproximação à literatura por meio da escola é um desafio, uma vez que não se caracteriza apenas como mais uma leitura. No segundo caso, é importante que o professor confronte com seus alunos a diversidade do literário; que proponha obras com possibilidade de extrair tanto conteúdos éticos quanto estéticos; observar, a depender do contexto – leitura autônoma ou em sala –, o grau de dificuldades das obras etc. No último caso, o professor deve ser leitor, isto é, “[...] que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros [...] que leitura do texto poderá ser elaborada na aula” (ROUXEL, 2013, p. 29).

Nesse sentido, adotamos o cordel em nossa pesquisa para que ele seja um possível trajeto para aproximar primeiro os professores e, posteriormente, os alunos da descoberta do prazer da leitura literária a partir do gênero cordel, tendo em vista que contribui para o enriquecimento cultural e intelectual; desenvolvendo no leitor o senso crítico, levando-o a novas experiências que se assemelham a sua realidade, em que a criança descobre um mundo de imaginação e fantasia; despertando suas emoções e sentimentos.

O trabalho com folhetos nos permite o contato com as diversas situações que o aproximam de sua realidade, podendo contribuir significativamente para a formação do leitor, desenvolvendo nele o senso crítico, levando-o a novas experiências e descobertas de um mundo de imaginação e fantasia, capaz de despertar suas emoções e seus sentimentos. Contudo, ao observarmos atentamente, vemos que a circulação da Literatura de Cordel nas escolas não se constitui como algo simples, ao contrário, é possível perceber muitos equívocos, como afirmam Cobian, Costa e Pinto (2011, p 110):

Apresentar a literatura de cordel, nas escolas, não é uma tarefa fácil nem tampouco recorrente. O notório preconceito que se tem em relação à literatura de cordel fica logo evidenciado no exame de materiais didáticos, visto que muitos não abordam o cordel e a minoria que o faz, muitas vezes, focaliza essa produção de forma equivocada e preconceituosa, solicitando dos alunos, como atividade, a reescritura do texto, com a correção dos “erros gramaticais”, que, como se sabe, são, na verdade, variedades de registro.

Sendo a escola esse espaço privilegiado e, portanto, que os textos literários também devem estar nesse patamar, defende-se que é papel dos professores e da instituição escolar apresentarem a literatura de cordel aos seus alunos, pois, independentemente da classe social, o cordel tem estratégias para proporcionar ensinamentos e despertar nos discentes o gosto pela leitura, levando-os a ler por prazer, e não apenas cumprir tarefas escolares, visto que apresentam essa pluralidade cultural e diferentes representações sociais.

Práticas pedagógicas que colocam o cordel somente como meio de informações (isto é, pesquisas acerca de fatos históricos, organização de versos, fatores sobre a linguagem, etc.) não são adequadas para o ensino, principalmente para o ensino fundamental, em que se supõe que os alunos estão tendo os primeiros contatos com a literatura através da escola. Para tanto, Marinho e Pinheiro (2012, p. 126) afirmam que “um procedimento metodológico que oriente o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo”. Os autores também apontam para reflexões que põem o cordel, e as atividades que o envolvem, no plano da vivência e da experiência dos leitores.

Dessa forma, é necessário que os docentes direcionem seu olhar para essa literatura e passem a inseri-la em seus planejamentos pedagógicos e, obviamente, aplicar essa metodologia nas suas ministrações. E nessa direção, Pinheiro (2007, p. 39), ainda postula que:

Nossa perspectiva busca enfatizar o folheto como Literatura - e não meramente como informação, jornalismo e outras abordagens de caráter pragmático. Qualquer que seja a escolha, um aspecto precisa ser reforçado: o folheto é para ser lido. Ele pede voz. A sala de aula nos parece bastante adequada para a vivência da leitura de folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral.

A oralidade no ensino fundamental é uma das exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também o trabalho com cordel e a exploração dessa literatura, em que o aluno possa ouvir e falar, apreciando cada história contada ou cantada (BRASIL, 2018). Em especial, os cordéis direcionados pelo professor podem apresentar enredos e personagens, que sejam do interesse do aluno ou que consigam captar a sua atenção. Assim, o aluno vai

despertar ainda mais sua disposição para essa literatura, como afirmam Marinho e Pinheiro (2012, p. 128):

Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o Cordel – seu valor não está apenas nisto – estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um espaço de divulgação destas experiências. Sobretudo mostrando o que nelas há de vivo, de fervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa.

Acreditamos que a função das instituições escolares é possibilitar vivências e experiências que deem conta da interpretação e leitura do mundo em que vivemos. Identificamos na literatura de cordel a mediação possível entre o contexto histórico-cultural e a experiência estética de trazer novos sentidos ao mundo. A experiência literária, de um modo geral, encontra sentido e se atualiza no presente. Por isso, é relevante que as escolas viabilizem a sua circulação, não simplesmente apresentando-o em uma data comemorativa, ou fazer uso como uma simples metodologia. Neste contexto, Marinho e Pinheiro (2012, p. 27) ainda sublinham que

Aventuras e histórias fantásticas agradam crianças e jovens em qualquer época e fazem parte de todos os gêneros literários. Folhetos, como A batalha de Olivados e Ferrabrás, A Donzela Teodora ou as inúmeras histórias sobre Lampião, eram lidas e recitadas para o público em geral.

A circulação do gênero cordel no cotidiano escolar deve ser orientada por uma mediação adequada e na perspectiva de diálogo entre leitor e texto, tornando as aulas mais diversas, não sendo apenas um recurso metodológico.

No âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua (COSSON, 2016). Não sendo para tal objetivo, o trabalho com cordel nas aulas possibilita ao aluno interagir com o texto e desenvolver a oralidade, a inteligência, a criatividade, a criticidade e a organização de ideias, além do conhecimento de mundo que lhe proporciona.

No entanto, para que o cordel seja veículo da retomada do protagonismo da leitura em sala de aula, o professor precisa conhecê-lo. Nesse sentido, em relação aos professores colaboradores desta pesquisa, preocupamo-nos em traçar um perfil enquanto leitores, especialmente acerca do cordel, e como suas formações continuadas podem contribuir para a inserção da leitura de folhetos em suas salas de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao iniciar este capítulo, consideramos importante pontuar as experiências e as reflexões sobre o contexto que esta pesquisa foi elaborada. É importante evidenciar que nosso estudo foi marcado por dois anos de pandemia de covid-19 e que isso afetou todo o processo de metodologia de pesquisa, criação, leitura e escrita deste trabalho, no qual considero importante historicizar a minha trajetória de formação até a experiência exitosa de ser selecionada para um mestrado em uma instituição pública com reconhecimento científico do nível da UFCG e deste Programa de Pós-graduação. Ademais, peço licença para uma escrita, em alguns momentos, em primeira pessoa, considerando a particularidade do capítulo de exposição da pesquisa e a forma de evidenciar as justificativas pessoais na construção das considerações analíticas.

Sou egressa desde o ensino infantil ao ensino médio de uma instituição pública estadual, em uma zona considerada rural do município de Serra Branca, o distrito de Santa Luzia do Cariri. Cursei o ensino médio duas vezes, sendo da seguinte forma: na primeira, o ensino regular e, em uma segunda vez, o ensino médio integrado ao ensino normal com formação para o magistério. Nas duas experiências, o contato com a literatura foi superficial e reduzido à história e ao contexto da literatura portuguesa e brasileira.

Ao finalizar o curso de nível médio para o magistério, consegui um contrato para lecionar no município onde morava, no qual, posteriormente, seria efetivada a partir de concurso público. A partir dessa experiência, tive a oportunidade de compor uma das primeiras turmas de graduação em Pedagogia, de forma semipresencial, ofertada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), para professores que já atuavam na rede municipal, nos anos de 2003 a 2005. Dos anos 2010 a 2014, vivenciei experiência parecida na formação em Letras, em modalidade semelhante, pela mesma universidade. Minha história é muito parecida com a narrativa da trajetória acadêmica dos professores da rede que contribuíram com esta pesquisa.

Contextualizo esse percurso inicial para pontuar as lacunas na minha formação em que o pouco contato com a literatura sempre se reduzia a um recurso pedagógico como meio para apresentar outros conteúdos, o que me fazia pensar ser algo distante de mim ou simplesmente que não estivesse ao meu alcance.

Diante desse sentimento, lancei-me à experiência de tentar um mestrado em Linguagem e Ensino, na ânsia de ter uma experiência para além daquelas limitadas a espaços de extensão da universidade. Ciente de que a experiência desenvolvida nos centros de ensino

e de vivência da universidade é relevante no alargamento da nossa visão de mundo e nos nossos processos intersubjetivos, almejei vivenciar isso no mestrado e dispensei todo o meu tempo para essa experiência.

Ingressei no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG em agosto de 2019, e, em março de 2020, todas as atividades presenciais da universidade foram suspensas, pois foi oficializado o início de uma pandemia, que, só aqui no Brasil, registrou mais de 659 mil mortos, dados atualizados em 27 de março de 2022. Por esse motivo, a própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) flexibilizou os prazos dos programas de pós-graduação e das pesquisas, por entender a atipicidade do contexto social que vivenciamos.

Atravessada por essa pandemia, vivenciei a frustração de um mestrado acadêmico praticamente realizado de forma não presencial, sem contato presencial com os professores, imersa em adoecimento físico e psíquico para além de mim, mas em um contexto social fragilizado e com danos sociais, políticos, econômicos e educacionais irreparáveis.

Ademais, os professores que compõem a rede de ensino fundamental do município de Serra Branca têm um itinerário de formação inicial parecido com o meu e também estavam em situações de adoecimento semelhantes, ministrando aulas remotas para crianças do ensino fundamental, o que faz da minha pesquisa um trabalho com muitas lacunas, mas de uma importância documental e de registro também desse tempo que marcará a nossa história, em que todos os sistemas educacionais no Brasil e no mundo sofreram readequações motivadas pela pandemia, inclusive no desenvolvimento de minha pesquisa, que deixa de ser uma pesquisa ação para ser desenvolvida como uma pesquisa, predominantemente, bibliográfica e documental.

As lacunas são ampliadas também pela ausência da literatura na minha formação, como citei anteriormente, e essa experiência me possibilitou enxergar a necessidade do exercício da leitura literária na minha vida e na minha formação continuada como prática cotidiana, apesar das disciplinas cursadas durante o mestrado.

A minha constituição ou tentativa de me constituir como uma professora-leitora adquiri de forma legítima neste processo de pesquisa, que nos mostra como a literatura é ausente na formação, na prática e no cotidiano dos professores do ensino fundamental da rede municipal de Serra Branca. Essa afirmação é feita a partir da experiência pessoal e da análise documental, ou ausência de documentos, que comprovem algum tipo de formação por parte da administração pública municipal.

Este trabalho não busca responsabilizar os professores, nem os gestores municipais, mas tenta entender a razão da ausência de leitores de literatura na prática docente no município de Serra Branca. Entendemos que esse é um problema estrutural, que começa no ensino básico, com a inexistência de educação voltada para o reconhecimento dos nossos patrimônios culturais materiais e imateriais e, conseqüentemente, a falta de acesso a direitos culturais¹⁰, como o direito à literatura.

A partir dessa compreensão, a formação inicial dos docentes, em muitos casos, não encontra alicerces epistemológicos para a construção de saberes mais sistematizados, principalmente de ampliação de conhecimentos básicos sobre cultura, direitos e conhecimentos literários.

Na contramão desta realidade, uma parcela dos egressos dos cursos de licenciatura encontra nas universidades mecanismo para estruturar sua formação, contudo, uma parcela significativa retroalimenta as lacunas estruturais que trazem do ensino médio. E quando esses licenciados ingressam na atuação profissional, são sucumbidos por uma realidade profissional que, ao invés de continuar formando a partir das experiências do cotidiano, aumentam as lacunas por nos proporcionar atividades em um modo automático. Por vezes, dentro desta realidade, quando tentamos buscar outras formas de prática e de mecanismos educativos que recorram ao contato com a cultura, literatura e outras artes, somos desencorajados, seja pela gestão pública ou dentro das próprias categorias que não reconhecem a importância destas formas de conhecimento.

Na hierarquia do conhecimento e nas lutas por conquistar territórios epistemológicos dentro do ensino básico, da formação de professores e da prática profissional docente, a literatura segue tendo um espaço ínfimo, quando existe algum espaço. Se continuarmos neste círculo vicioso, continuaremos a formar uma futura geração de professores que também não serão leitores de literatura. Pensar ferramentas para quebrar esse ciclo retroalimentado nas redes municipais e estaduais dos interiores do Nordeste, especificamente no município de Serra Branca, é necessário como diagnóstico e modificação do nosso presente.

Refletindo sobre os significados da literatura como algo inerente à formação humana e à capacidade de grupos humanos, culturas e sociedades registrar suas histórias e construir narrativas, no exercício desta pesquisa, entendi o lugar pontual da literatura e como as comunidades que me formaram construíam suas representações literárias. A partir disso,

¹⁰ “Direitos Culturais são aqueles afeitos às artes, à memória coletiva e ao fluxo de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana” (CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *In*: <https://direitosculturais.com.br/> consultado em 18/02/2022).

chegamos a um objeto de pesquisa que se configura um bem necessário de circulação nas escolas, no ensino fundamental, na formação dos professores e nas discussões culturais necessárias no município de Serra Branca: a literatura de cordel.

Esse objeto se delimita quando retomo as minhas lembranças de infância. A casa dos meus avós com um grande alpendre, várias crianças brincando à frente, a falta de energia elétrica recorrente e o meu avô com uma mala cheia de folhetos que ele lia em voz alta e melódica.

Quando ele arrastava a mala para a área externa junto a um lampião a querosene, todas as crianças que rodopiavam no terreiro corriam para próximo em uma grande roda de declamação, risadas, memorização, adivinhação e até batalhas entre ele e os seus netos. Manoel Guilherme da Silva, que é a maior das minhas memórias de infância, apresentou-me à literatura e eu não tinha me dado conta disso. Ele foi o maior declamador de folhetos do Cariri, na concepção dele, como ele se intitulava. Uma mente inventiva que construía rimas e versos em seus discursos políticos quando vereador em Serra Branca, que declamava também em sua banca na feira livre aos sábados, e durante a semana em seu labor no roçado.

Ao me reencontrar com a literatura no mestrado e entender a sua importância, eu me dei conta que era um reencontro com a minha infância, com a minha história e com a memória desse avô que me criou, à margem da BR-412, em uma casa de alpendre, impregnado do cheiro da roça, das cabras, das frutas que ele colhia, do riacho que ele evocava em suas *histórias de trancoso*¹¹, nas suas rimas e nos seus folhetos.

Quando eu me dei conta de como a literatura representa um povo, suas formas de existência, compreendi o simbolismo do cordel para a nossa região e como a ausência dele na escola é ausência da nossa história, das nossas ancestralidades, da compreensão das nossas formas de existir. Com isso, eu precisava entender como o contato com ele é formativo, amplia as nossas experiências culturais e visão de mundo. Manoel Guilherme era um homem à frente do seu tempo na política, na compressão de vida, na valorização da cultura e foi quem me mostrou esse portal de possibilidades de conhecimento que é a experiência literária, especialmente com a literatura de cordel.

Ao explicar as motivações pessoais de reencontro com essa literatura e de como, mesmo movida por esse desejo de formação pessoal como uma professora leitora, ratifico os prejuízos e as frustrações desse momento, levando em consideração a minha formação deficiente, no contexto histórico e social da pandemia e o distanciamento por ela imposto.

¹¹ *Histórias de trancoso* é um termo relativo às narrativas de literatura oral que representam as expressões de cultura popular, cara ao Nordeste brasileiro.

Diante desse cenário, também vivenciei perdas de pessoas, desorientação psicossomática e meu texto apresentou lacunas que são, possivelmente, o reflexo de todas as dificuldades vivenciadas durante esse período, tanto na vida pessoal, acadêmica, quanto profissional.

Isto posto, apresentaremos, neste capítulo metodológico o contexto da educação formal de nível fundamental no município, o cenário da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino.

3.1 Contexto, ambiente da pesquisa

Apresentamos o contexto em que se insere a pesquisa, compreendendo a realidade educacional do município de Serra Branca, bem como das escolas que compõem sua rede de ensino. Segundo dados oriundos do *site* oficial da Prefeitura Municipal (SERRA BRANCA, 2022), “Serra Branca é um município brasileiro localizado na Região Geográfica Imediata de Sumé, estado da Paraíba. Sua população em 2014 foi estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 13.637 habitantes, distribuídos em 738 km² de área”.

A rede municipal de ensino de Serra Branca é composta por 14 escolas, entre elas, apenas oito ofertam o Ensino Fundamental, das quais descreveremos um recorte de suas condições estruturais:

A Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Luiz Mariano de Araújo está localizada na zona rural do município, em um sítio chamado Caititu, e sua estrutura física conta com apenas duas salas de aula, apesar de possuir cinco turmas de alunos. Dessa forma, para resolver o problema da escassez de espaço, a instituição se reorganiza em outros espaços: um deles é um clube que proporciona para a comunidade mais duas salas; e o outro é um local cedido pela própria comunidade.

Como não há espaço para sala de aula, também não há espaço destinado para bibliotecas, laboratórios, entre outros equipamentos demandados por uma escola. Desse modo, os únicos livros que os alunos têm acesso são os das coleções enviadas pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com acesso limitado às atividades educacionais propostas em sala.

Da mesma forma, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Duarte da Silva está localizada no distrito de Sucuru. É uma das escolas mais precárias do município, pois, apesar de ser uma extensão da Escola Cônego João Marques Pereira, conta apenas com duas salas de aula em sua sede, e mais três salas distribuídas em outros prédios da comunidade, a exemplo de associação, clube e até edificações de

residências. Dentro do clube, funciona uma das salas da escola e há uma pequena biblioteca, contudo, cadeiras, mesas e materiais básicos para alunos e professores dessa escola estão velhos e sucateados. E, sobre a biblioteca, algo recorrente, encontramos um amontoado de livros desatualizados, que se perdem junto a materiais, o que gera a confusão de não se saber se se trata de uma biblioteca ou de um almoxarifado.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Romão de Jesus situa-se no sítio Capoeiras e, igualmente às anteriormente citadas, sofre com a escassez de espaço físico, bem como materiais didáticos para que professores possam desenvolver um bom trabalho com seus alunos. Não há livros disponíveis nem estrutura física adequada para o desenvolvimento das aulas.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Amara Cavalcante Wanderlei está localizada no Distrito de Santa Luzia do Cariri e conta com um prédio que não é utilizado como sala de aula, e sim como biblioteca da referida escola. Ela possui apenas duas salas de aula. O prédio cedido para que ocorram as aulas é um empréstimo do governo do estado, mas esse empréstimo é exclusivamente para funcionamento da escola, tendo em vista que os materiais e os equipamentos que lá estão são de propriedade do estado, e não podem ser utilizados pelo município. Contudo, diferentemente das demais escolas citadas até então, essa possui alguns recursos didático/pedagógicos a sua disposição, como televisão, retroprojetor, *data show*, equipamento de som e impressora, os quais, por vezes, nem são utilizados pelos professores, pois não funcionam ou estão em desuso.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Joaquim Dias Borba está localizada em um bairro periférico da cidade, Pereiros. Em sua estrutura não há secretaria, nem diretoria, apenas uma sala destinada aos livros e cinco salas de aula. Também não há espaço de recreação para as crianças usufruírem nos momentos ociosos. Assim, a diretora, com o apoio dos pais, cercou o local em volta da escola para que os alunos possam ficar protegidos e terem um espaço para brincar. A escola não dispõe de equipamentos para uso como recursos pedagógicos, apenas uma televisão e um aparelho de som.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Amara Paulino também fica localizada no bairro Odonzão. É uma escola de porte pequeno, em que não há uma diretoria ou secretária, nem espaço de recreação, apenas quatro salas de aula, uma cantina, dois banheiros e uma sala em que se depositam os livros e chama-se de biblioteca, mas, como todos os espaços assim denominados, configura-se como almoxarifado, com livros amontoados.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ana de Queiroz Torreão possui biblioteca, secretaria, cantina, dois banheiros e materiais pedagógicos tão limitados como as outras já citadas, chegando, no máximo, a ter uma televisão e um aparelho de som. A oferta de aulas vai desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental.

Entre todas as escolas do município, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cônego João Marques Pereira é considerada a escola-modelo de Serra Branca e se encontra na zona urbana do município. Diferente das demais, ela possui uma estrutura com maior disposição de sala de aulas, além de quadra, biblioteca equipada, e materiais à disposição dos professores. Por ser uma escola localizada na zona urbana não periférica, ainda tem uma melhor estrutura.

Todas as demais escolas, em termos de estrutura física, são pequenas e possuem turmas que não ultrapassam 15 alunos. Possuem uma pequena biblioteca, que, na realidade, é uma sala em que se amontoam os livros, com pequenos acervos de literaturas infantis e livros didáticos bem restritos. Além disso, como a maioria não conta nem como 100 alunos matriculados, muitas delas não possuem diretor, nem corpo gestor, apenas um professor responsável pela escola.

Dessa maneira, percebemos que, de todas as escolas citadas, a única que possui uma estrutura adequada para seu funcionamento, e conseqüente desenvolvimento dos alunos, é a que se encontra na zona urbana, uma vez que as escolas presentes nas zonas rurais e nos distritos possuem dificuldades básicas como a própria sede, por exemplo, ou a escassez de acesso a material básico.

As escolas citadas contam, em seu quadro, com uma equipe de 92 professores concursados, dentre os quais cinco estão readaptados – inclusive eu sou uma das professoras readaptadas –, que são casos referentes a professores que adquiriram doenças no trabalho e não estão mais aptos para a atividade de origem. Muitos desses professores readaptados adquiriram doenças psicossomáticas ou psiquiátricas mesmo, a exemplo do meu caso.

3.2 Procedimentos metodológicos: delineamento e caminhos da pesquisa

Inicialmente, é importante destacar que este estudo se caracteriza fundamentalmente como uma pesquisa bibliográfica, que visa discutir a partir de referências sobre a temática abordada o nosso objeto de estudo. Por isso, iniciamos com a explanação acerca de referências teóricas de pesquisadores que teorizam sobre a formação docente e sobre a circulação da literatura de cordel nos ambientes escolares. Para que, a partir dos estudos

destes dois objetos, fosse possível relacionar formação docente e o protagonismo da literatura de cordel para propor um módulo didático aplicável na formação docente e que pode ser replicado em atividades do cotidiano escolar.

Na construção de referências bibliográficas e registros documentais para esse estudo, também procuramos arquivos, diários, dados estatísticos do município, comunicação oficial que registrassem administrativamente ou oficialmente atividades relativas à formação docente e à circulação da literatura de cordel no cotidiano escolar, em atividades do calendário escolar, como semanas pedagógicas ou algo do gênero.

Tomando como base esses referenciais, será traçada uma discussão acerca dos dados acessados a partir dos documentos que comprovam a formação inicial dos professores da rede municipal de Serra Branca. Como mencionada, a pesquisa está pautada nas observações documentais dos registros de atividades, diários de classe e relatórios de supervisão das turmas do 5º ano do ensino fundamental da rede de ensino municipal de Serra Branca, no Cariri paraibano. Nos documentos que descrevem as atividades docentes e de orientação e supervisão escolar, não foi possível identificar nenhuma atividade registrada que fizesse referência à circulação da literatura de cordel nas escolas, nem referência da gestão pública que comprovasse nenhuma formação continuada para os profissionais da educação na Secretaria Municipal de Serra Branca.

Lembramos que essa pesquisa tem como base a observação dos registros de diários escolares e relatos das equipes de orientação e supervisão escolar, que foram consultados a partir de autorização da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Serra Branca, conforme autorização em anexo. Com a ausência de documentos, toda a nossa apresentação se configura como descrição a partir das experiências relatadas pelas equipes em diálogos com a Secretaria de Educação. Ratificamos que esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois se preocupa em entender e interpretar os relatos originados das relações intersubjetivas resultantes dos diálogos viabilizados pela gestão municipal. Inicialmente, pretendíamos, com base nos questionários, conceder à pesquisa um caráter prático, mas concluímos, a partir de todo o contexto pandêmico descrito, a inviabilidade de uma pesquisa de campo e por isso a pesquisa se torna apenas bibliográfica, utilizando-se também de recursos de pesquisa documental.

Apresentamos como documentos a serem observados e discutidos, os relatórios das coordenações pedagógicas, diários escolares, pastas funcionais, relatórios descritivos de atividades docentes e supervisões pedagógicas, relatórios de gestão, Leis Orgânicas do município e projetos legislativos do município. Além disso, interessa ao nosso estudo a Lei de

Diretrizes Básica da Educação, a Nova Lei do Fundeb, entre outras normas pertinentes ao nosso estudo. Justificamos o diálogo entre os registros da prática escolar com esses marcos legais como algo importante, pois esses documentos se configuram basilares para a observação prática de como as orientações legais não se efetivam, em muitos casos, no cotidiano escolar.

Como ressaltado, o fragmento espacial e temporal desta pesquisa está relacionado com a prática profissional de atuação da própria pesquisadora, que trabalha na coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Serra Branca, desde 2016. Por possuir dois vínculos com o município, desde o ano citado, desempenha funções junto à Secretaria de Educação do município, tais como: atividades na secretaria da Escola Municipal Amara Cavalcante Wanderlei; e, concomitantemente, trabalha dando suporte à equipe pedagógica do município. No desempenho dessas funções, foi possível conhecer as escolas de perto, bem como alunos e professores citados nesta pesquisa.

Essa proximidade da pesquisadora com o objeto pesquisado não atrapalhou o andamento da pesquisa, pelo contrário, foi o que a tornou possível diante do processo de distanciamento social. O conhecimento do corpo docente, o acesso aos documentos, com autorização da gestão municipal como metodologia de pesquisa acadêmica, e dos ambientes físicos das escolas tornou viável a reflexão sobre a realidade em estudo.

O resultado deste trabalho também se constitui como uma pesquisa propositiva, buscando propostas aplicáveis à prática escolar, discutindo a relevância da formação continuada e da circulação da literatura de cordel para dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa não se configura apenas para a constatação dos problemas estruturais da educação no município; ela configura-se também como um diálogo aberto com a gestão municipal para mudanças necessárias para que a formação continuada se configure, de fato, uma atividade contínua na rede municipal de ensino de Serra Branca, e que por meio dessas formações continuadas, a literatura de cordel possa circular no cotidiano de suas escolas.

Assim sendo, dividimos os procedimentos metodológicos utilizados neste momento da pesquisa em três etapas: inicialmente, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica sobre as formações docentes continuadas, sobre o direito à literatura, sobre a literatura de cordel e sobre a função do professor em relação ao ensino desse gênero.

Em um segundo momento, utilizamos a pesquisa documental, acessando os documentos que se referem à formação inicial dos docentes e na busca de encontrar nos últimos oito anos algum documento que comprove ofertas de formação continuada por parte

da administração pública, ou registros que comprovem alguma prática formativa desses professores por iniciativa própria. Ainda como parte desse momento da pesquisa, fizemos a leitura dos registros em diálogo, com a observação das normativas que preconizam a formação continuada como obrigação da gestão pública e o acesso aos bens culturais, entre eles, a literatura popular. Ademais, como último item de nosso trabalho, apresentaremos o módulo didático *A mala do folheteiro*, que não é apenas um modelo de atividade que pode ser aplicado em sala de aula pelos professores, mas uma proposta de formação continuada para que esses compreendam a importância da cultura popular como base epistemológica de suas práticas docentes, principalmente do protagonismo da literatura de cordel no cotidiano escolar do Ensino Fundamental.

3.3 Os documentos institucionais

Diante da utilização da pesquisa documental como método secundário deste estudo, entendemos que, para além desses dados coletados a partir do acesso aos Diários escolares, aos marcos regulatórios do município de Serra Branca, como a implantação do Plano e Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Serra Branca, interessamos também uma discussão sobre os documentos legais que regem a Educação Básica, prioritariamente, o Ensino Fundamental.

As observações documentais aqui descritas seguem inicialmente quatro etapas: 1) Observação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Serra Branca; 2) verificação das pastas funcionais dos servidores para acessar os registros de formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino de Serra Branca, que lecionam nas turmas dos 5º anos no ano de 2021; 3) observações dos registros de formação continuada ofertadas pela Prefeitura Municipal de Serra Branca nos últimos oito anos; 4) Observação dos diários de classe e relatórios da coordenação pedagógica dos últimos dois anos de todas as escolas que possuem os 5º anos para a verificação do registro de alguma atividade pedagógica ou cultural, com a presença ou circulação da literatura de cordel nas escolas pesquisadas.

3.4 Uma proposta do módulo didático

A pesquisa apresentada se consolida a partir da construção do módulo didático *A mala do folheteiro*. Inicialmente, a proposta tinha como objetivo produzir e aplicar o módulo junto

ao grupo de professores da rede municipal de ensino de Serra Branca, contudo, diante do período de distanciamento social que paralisou as atividades presenciais de ensino da referida rede, cogitamos que a atividade fosse elaborada de forma remota. Diante da necessidade de um diálogo mais amplo com os professores, consideramos que seria mais apropriado apenas construir o módulo didático como proposta para possíveis formações de professores a partir do diálogo estendido com a gestão municipal.

A proposta do módulo didático *A mala do folheteiro* foi construída a partir da referência bibliográfica de Cosson (2006), considerando que o autor apresenta duas propostas metodológicas de sequências didáticas: a sequência básica e a sequência expandida. Optamos em propor o módulo, a partir da proposta expandida. Nesta proposta de sequência expandida há uma intenção de construir uma aprendizagem a partir da mediação da literatura, por meio de sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Nosso interesse é de propor um módulo didático que seja mediado pela literatura de cordel. Para isso, utilizamos textos de cordéis que são adaptações de clássicos da literatura infantil. Os textos propostos foram *Chapeuzinho vermelho*, dos irmãos Grimm, *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau* (2021), de Arievaldo Viana, e *Chapeuzinho de chita* (2019), de Juliana Soares.

A proposta do módulo visa construir um diálogo comparativo entre os clássicos da literatura infantil, com suas adaptações versejadas, trazendo para o diálogo conceitos de identidade cultural, pertencimento, representatividade na busca de explorar a importância da circulação do cordel no cotidiano escolar e na formação dos professores.

O interesse em propor o módulo didático, que será apresentado na íntegra no último capítulo, é enfatizar que a prática em prol do desenvolvimento da leitura na escola deve ser uma prática planejada e sequenciada, que demanda um projeto básico a ser desenvolvido pelos professores e pela gestão pedagógica da escola. Não se configura atividades isoladas e descontextualizadas. Ao contrário, envolve um planejamento com estratégias, diálogos teóricos, diálogos intertextuais e variedades de interpretação, como apresentaremos no último capítulo deste estudo como parte fundamental da nossa pesquisa.

4 REGISTROS DOCUMENTAIS E MARCOS LEGAIS E PARA ALÉM DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

4.1 Observação do Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal de Serra Branca – Paraíba

Antes de apresentarmos o que foi possível observar a partir do acesso às pastas funcionais e aos registros de formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino de Serra Branca, é importante destacar a Lei Municipal nº 600/2012, de 02 de abril de 2012, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal de Serra Branca – Paraíba, norteada pelos princípios de dever do Estado em garantir a valorização dos profissionais no magistério público, estímulo ao trabalho em sala de aula, e melhoria na qualidade do ensino público municipal.

É importante registrar que Lei Municipal nº 600/2012, em seu Art. 3º, inciso II, postula que seja assegurado ao docente “Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, o que repercute no inciso V, garantindo a “Progressão funcional baseada na avaliação do desempenho, na titulação (formação inicial e continuada) e no tempo de serviço”.

Ademais, é possível observar na descrição dos direitos do profissional do magistério público municipal, em seu Art. 8º, no inciso V, “Ter assegurada oportunidade de frequentar cursos de formação inicial e continuada profissional, dentro da sua área de atuação, a critério da Secretaria de Educação”.

Assim sendo, observamos que existe um documento regulatório no município de Serra Branca que garante aos profissionais de educação, prioritariamente aos docentes o direito de buscar formação continuada por iniciativa própria, e também por meio de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, como meio de garantir a valorização do magistério e a melhoria do ensino público ofertado pela rede municipal de ensino.

Essa garantia prevista no Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal de Serra Branca – Paraíba, é preconizada no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), que institui que no plano de cargos e carreira de estados e municípios, sejam garantidas as formações continuadas, seja por garantir as iniciativas particulares dos docentes, e que haja iniciativas de formações coletivas viabilizadas pela gestão pública municipal.

A formação continuada é preconizada nos marcos regulatórios nacionais, e, conseqüentemente, do próprio município, por se constituir como uma condição para a melhoria do nível do ensino público em todas as suas esferas. Tanto nos regulamentos nacionais, como no Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal de Serra Branca, há disposição de 1/3 das horas de trabalho para atividades pedagógicas coletivas ou individuais, que incluem as formações continuadas, conforme o capítulo V, Art. 50:

Art. 50 - O regime de trabalho dos professores da Educação Básica será de 30 (trinta) horas-aula semanais. Sendo 20 (vinte) horas-aula em sala de aula e 10 (dez) horas-aula em outras atividades, sendo 05 (cinco) horas-aula na escola para planejamento, correção de atividades, elaboração de projetos e 05 (cinco) horas-aula para estudo, aperfeiçoamento e pesquisa.

No que se referem às atividades de horas-aula de estudo, podemos destacar que em relação ao aperfeiçoamento e à pesquisa, caracterizam-se como um direito e, conseqüentemente, um dever a utilização do tempo docente para formações continuadas necessárias e indispensáveis à prática docente.

Ademais, destacamos que a formação continuada se apresenta como componente constitutivo da carreira profissional do docente e que pode garantir a melhoria do ensino ofertado da rede municipal de Serra Branca, assegurando também a valorização do profissional de Educação. No que se refere à legislação municipal, existe, pelo menos em forma de lei, a garantia da formação continuada dos professores da rede municipal. Vale informar que, para além dos regulamentos legais, é preciso observar a efetividade desses direitos, pois a legislação existe, porém, os direitos não são efetivados, como é possível observar que nos últimos anos a formação continuada de professores não foi cumprida.

4.2 As pastas funcionais e os registros de formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino de Serra Branca – PB

Inicialmente, em relação às pastas funcionais dos servidores, é importante registrar que todos os professores que atuam nas turmas de 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Serra Branca possuem formação inicial, em nível superior e com especializações. Muitos possuem mais de uma graduação, ou segunda licenciatura e formações pedagógicas, com habilitações específicas, conforme quadro que segue:

Quadro 1 – Formação dos professores participantes da pesquisa

Professor	Formação Inicial	Especialização
1	Graduação em Pedagogia (UEPB – 2005)	Psicopedagogia (UVA – 2014)
2	Graduação em Pedagogia (UEPB – 2005)	Psicopedagogia (UVA – 2014)
3	Graduação em Pedagogia (UEPB – 2005)	Especialização em Educação de Jovens e adultos, com ênfase em economia solidária (UFCG – 2012)
4	Graduação em Pedagogia (UFPB – 2015)	Especialização em Supervisão e Coordenação escolar (UNITER – 2019)
5	Graduação em Pedagogia (UEPB – 2005)	Especialização em Educação Inclusiva (Faculdade Dom Alberto – 2020)
6	Licenciatura em Educação do Campo (UFCG – 2016) Licenciatura em Pedagogia (Cruzeiro do Sul – 2019)	Especialização em educação contextualizada para a convivência com o semiárido. (UFCG – 2021)
7	Licenciatura em Pedagogia (UFPB – 2020)	
8	Licenciatura em Pedagogia (UVA – 2002)	Especialização em Psicopedagogia (Instituto Superior Tupy – 2014)
9	Licenciatura em Letras Língua espanhola (UEPB – 2016) Segunda Licenciatura em Pedagogia (UNINTER – 2018)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar nessa síntese das pastas funcionais dos professores do município de Serra Branca, não consta nenhuma referência à formação continuada promovida pelo referido município, sendo ainda importante pontuar que, apesar da Lei Municipal nº 600/2012, de 02 de abril de 2012, que se configura como o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal de Serra Branca, que preconiza a oferta de formação continuada e incentiva a qualificação ou bonificação oriunda das formações

continuadas, a Secretaria Municipal de Educação do referido município não registrou oficialmente nenhuma formação continuada em seus históricos administrativos.

Mesmo entendendo que o principal beneficiado com a formação continuada é o próprio docente e a sua qualificação profissional, não consta, por parte da gestão municipal de Serra Branca, nenhuma política de incentivo à qualificação profissional, seja por iniciativas públicas do município com formações coletivas, seja por incentivos às qualificações com iniciativas individuais. Também não há registros nas pastas funcionais, de qualquer que seja o professor, de uma formação continuada registrada no histórico funcional dos docentes, com exceção das especializações que são iniciativas particulares.

Além das pastas funcionais, buscamos registros ou relatórios institucionais e administrativos que identifiquem algum tipo de formação continuada para os docentes e profissionais de educação do município, e constatamos que não há nenhum registro nos últimos anos. Nem registro formal, nem registro jornalístico em site, blogs, jornais regionais, qualquer fonte documental que seja. O que constatamos é que mesmo nos últimos anos quando há alguma informação sobre semanas pedagógicas, as atividades apresentadas são de treinamentos, como um único registrado para o uso de aplicativos em aulas remotas no início do período de distanciamento social, em decorrência da pandemia da COVID-19.

Na tentativa de construção de uma pesquisa documental, é perceptível que não há registro de documentos históricos, administrativos, nem jornalísticos de qualquer iniciativa de formação continuada por parte da gestão municipal pelo menos nos últimos quatro anos. Não encontramos, ou não tivemos acesso aos relatórios pedagógicos ou supervisionais que se configurem como registros ou documentos possíveis para a apresentação desta pesquisa. Mesmo sendo autorizado o acesso aos documentos, na realidade, o que nos foi informado é que não há registros dessas atividades formativas.

Assim sendo, a observação documental que apresentamos é pobre em informações pela ausência de registros acerca da realização de cursos de formação continuada que deveriam existir na gestão pública municipal de Serra Branca, o que nos leva a acreditar que a falta de registro se configure na ausência de iniciativas de formação continuada de professores no referido município. Essa ausência de documentos por parte da Prefeitura Municipal de Serra Branca também alerta sobre o descuido com as questões referentes à formação docente pela administração escolar.

Cabe ainda ressaltar que, de maneira geral, essa pesquisa nos possibilitou confirmar nossa intuição inicial, construída pela experiência profissional na secretaria municipal de educação de Serra Branca de que: primeiro, para além dos últimos oito anos, não foram

ofertados pela gestão municipal de educação do município, nenhuma formação continuada para os docentes da rede de ensino; segundo, quando nos deparamos com algum registro de memória nos computadores da secretaria, as atividades referenciadas são treinamentos que podem ser considerados formação, mas não dentro de uma constituição metódica de políticas de formação perene e rotineira. Sempre que se apresenta alguma forma de treinamento, eles se configuram em momentos específicos, como é o caso do único em que encontramos registros que se referia ao treinamento para o uso de plataformas digitais como o *Google Meet*, no início da pandemia.

A ausência de documentos com itinerário de formação continuada dos docentes nas escolas e na secretaria municipal de educação também apontam e diagnostica o lugar aparentemente sem importância das formações nas prioridades da gestão da educação no município, até fevereiro de 2022, finalização analítica da nossa pesquisa documental.

4.3 Diários de classe e relatórios da coordenação pedagógica

Em relação ao registro de atividades pedagógicas e rotinas escolares que identifiquem ou comprovem a circulação da literatura de cordel em sala de aula ou eventos dessas escolas que possuem o 5º ano do ensino fundamental, tivemos acesso aos diários de todos os 5º anos, registrados nos últimos três anos, e não consta nenhuma ocorrência que aponte para a circulação da literatura de cordel nas escolas. Ademais, não há relatórios pedagógicos que registrem atividades escolares ou eventos que mostrem a circulação do referido gênero literário nessas escolas. Nas redes sociais de alguns professores é possível encontrar documentado alguma atividade isolada em que o cordel aparece como um recurso pedagógico para alfabetização ou atividade sobre o meio ambiente.

Dessa maneira, a própria ausência de documentos que se constituem como registros das coordenações e supervisões pedagógicas do município caracterizam a negligência com a função social dos documentos públicos para a avaliação contínua da gestão em educação. Os documentos aqui citados são comprovantes para avaliarmos como, historicamente, o cotidiano escolar do referido município tem vivenciado a ausência de instrumentos e de metodologia para construir um histórico necessário, visando a uma prática institucional de autoavaliação da gestão pública e da escola como organização aprendente¹².

¹² Conceito da Ciência da administração que pode ser aplicado à gestão escolar.

Os registros dos trabalhos escolares e de gestão de educação pública municipal são essenciais para uma educação exitosa e estão relacionados com a própria prática de formação contínua, que necessita da reflexão rotineira das práticas docentes, das coordenações e supervisões pedagógicas. Esses registros se configuram de forma significativa para a construção da história e memória da gestão educacional. Toda execução de trabalho, formação, eventos, todas as ações propostas pela gestão escolar e sistêmica deve ser registrada em documentos conforme as legislações educacionais para controle das atividades, prestação de contas, reflexão sobre a prática e para novos planejamentos.

Sobre esses documentos necessários, é preciso pontuar a importância dos Projetos Pedagógicos, calendário escolar aprovado pela comunidade, registros de classe, sistemas de administração escolar, diários de classe, boletins escolares, relatórios de coordenações e supervisões, entre outros documentos essenciais para documentar o projeto de escola, as atividades no decorrer dos fragmentos dos anos letivos. Uma organização sistemática desses documentos irá demonstrar a capacidade da gestão educacional e suas prioridades. Nestes documentos buscamos encontrar experiências que identificassem a circulação de cordel nas atividades escolares, como possível reflexo da formação de cada docente.

Dessa forma, no que se refere à circulação ou presença da literatura de cordel nos calendários letivos, de eventos ou nos registros de formação e de diários escolares, observamos que não há circulação, pois não encontramos nenhum registro que aponte para qualquer atividade ofertada para os estudantes, com o protagonismo, ou pelo menos com a simples presença do cordel nestas atividades.

A partir desta pesquisa, observamos que, se a formação de professores é um tema e uma prática negligenciada nas gestões de educação do ensino infantil, exemplificado a partir do recorte da realidade do município de Serra Branca, a presença do gênero cordel para viabilizar essa formação ainda parece algo mais difícil, diante também da ausência de grupos de discussões, projetos pedagógicos e planejamentos que viabilizem a educação patrimonial e as discussões transversais sobre direito à cultura, direitos humanos, identidade cultural, representações artísticas, arte popular.

Ao acessarmos os planejamentos, identificamos também que os conteúdos não se apresentam direcionados para o contexto cultural da nossa região. Assim sendo, observamos que o cenário não sugere em seus registros documentais nenhuma intenção de construir uma educação contextualizada, de valorização identitária do município, nem da região do Cariri, o que nos faz entender que esse aspecto da gestão educacional do município ignora o lugar possível da literatura de cordel como mediadora de uma formação docente que trabalhe a

valorização cultural da região de Serra Branca e a própria autoestima dos professores que podem se perceber nas artes, e se ver retratados em uma literatura que fala, como eles, de forma melódica, próxima da nossa realidade social, política e cultural.

Assim sendo, diante da realidade apresentada anteriormente, tanto no que se refere à formação continuada quanto à referência às identidades sociais e culturais como atividade de incentivo à leitura, teceremos, a seguir, algumas observações acerca das normativas que preconizam a formação continuada como obrigação da gestão pública e a importância da presença da literatura de cordel enquanto manifestação popular no processo de formação de leitores.

4.4 Reflexões sobre marcos legais

Além dos referidos dados documentais coletados a partir do acesso aos documentos da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do Município de Serra Branca, interessa-nos também desenvolver uma breve reflexão sobre os documentos legais que regem a educação básica, prioritariamente, aqueles que se voltam para o ensino fundamental.

Em 25 de dezembro de 2020, o Congresso Nacional sancionou a Lei nº 14.113, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Novo Fundeb deixou de ter prazo de validade e, posteriormente, tornou-se a Emenda Constitucional nº 108/2020.

O Fundeb é o principal fundo de investimento em educação do Brasil, advindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Antes da emenda constitucional, tinha prazos de validade – por exemplo, o último Fundeb teve vigência de 14 anos, de 2006-2020 –. Mesmo conservando os mesmos meios de captação de recursos, a ampliação da abrangência dos recursos é significativa para a valorização dos professores e o desenvolvimento pleno da educação básica, prioritariamente os ensinos infantis e fundamentais.

O fundo é uma segurança a estados e municípios, que deveriam efetivar práticas de valorização do magistério e, com isso, garantir formação continuada aos professores que atuam na educação básica. Do dinheiro oriundo do fundo, 70% do capital financeiro deve ser usado no pagamento de salários de professores ativos, conforme preconiza o artigo 26, da Lei nº 14.113, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Novo Fundeb:

Art. 26. [...]

[...]

§ 2º Os recursos oriundos do Fundeb, para atingir o mínimo de 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos destinados ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, poderão ser aplicados para reajuste salarial sob a forma de bonificação, abono, aumento de salário, atualização ou correção salarial. (BRASIL, 2020).

Com isso, o dinheiro pode ser usado para aquisição e na construção de material didático, produção de conhecimento na escola e manutenção dos espaços escolares de modo geral, abrangendo o que postula o art. 70 da LDB:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

A partir de uma reflexão sobre a Nova Lei do Fundeb com o que preconiza a LDB, inquirimos: O que falta para o uso efetivo de recursos na construção de políticas públicas de formação de professores nas redes municipais?

Na realidade, o que parece ser necessário é uma concepção, por parte da gestão pública, da necessidade e da importância da formação de professores para atender o que postula a LDB em relação ao ensino básico, prioritariamente, destacamos aqui o ensino fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2017).

Para conseguir mediar essa formação cidadã e básica do ensino fundamental, o processo contínuo de formação dos professores deve ser uma prioridade das gestões públicas.

A LDB também responsabiliza a União, os estados e os municípios a respeito do dever de formar os professores que atuam em suas redes de ensino, conforme o seu art. 62:

Art. 62. [...]

[...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2017).

Recorremos às leis em destaque, pois consideramos que a nossa pesquisa aponta um problema recorrente e estrutural em uma ausência quase que total de formação continuada para professores no município de Serra Branca, ainda que exista recurso para que essas formações aconteçam. Com a ausência dessas formações, a gestão pública municipal desconsidera, ao mesmo tempo, as legislações do Fundeb e a LDB, ignorando a sua responsabilidade com o ensino fundamental. Desse modo, a falta de formação continuada para os professores que atuam nesse nível de ensino cria falhas na efetivação e no êxito dos postulados fundamentais do ensino básico.

O que constatamos não se configura uma crítica sem fundamento à gestão municipal, até porque essa falha parece vir se arrastando por longos anos. Nem muito menos acusar o município de uso equivocado dos recursos do Fundeb. Como falamos anteriormente, a grande questão é a falta de prioridades para políticas de formação continuada para professores. E se não há formação, nada suprirá os efeitos dessas lacunas. Mesmo que a rede municipal conseguisse construir a melhor estrutura física e pagasse os melhores salários, com a ausência da formação continuada dos professores, ainda poderíamos encontrar ineficiência escolar, pois acreditamos que a formação contínua de professores é essencial para o êxito das experiências escolares por ser o meio de reflexão contínua sobre a prática docente.

Em relação à falta de prioridade com formação continuada, ela aparenta também não ser uma prioridade dos docentes, uma vez que não há referências a formações continuadas como iniciativa dos docentes que participaram da pesquisa. Além disso, após o Novo Fundeb, existe uma pauta das entidades de classe, assegurada pela lei, que é o rateio das sobras do capital do fundo recebido por estados e municípios com os professores na ativa do ensino básico. Salientamos que não estamos criticando o rateio, mas pontuando a ausência de cobranças das mesmas entidades em relação ao gasto dessa sobra com formação continuada. Muitos usam o argumento de que, recebendo em pecúnia as sobras do recurso, os docentes

buscariam, de forma individual, a formação, mas esse argumento ignora que a educação é um sistema e exige formação continuada coletiva para atingir os seus postulados.

Investir em formações continuadas individuais e desarticuladas da rede pode ser um aumento da desigualdade na qualidade do ensino público. Isso não quer dizer que a formação particular não possa ser feita, mas os efeitos das formações coletivas seriam mais visíveis em prol da construção de espaços escolares cidadãos.

Construir espaços públicos com estruturas melhores, material didático, professores com salários dignos e justos é fundamental como garantia dos êxitos dos sistemas escolares e do uso do recurso do Fundeb amparado pela LDB, contudo, a obrigatoriedade com a formação continuada é um dever e requer políticas públicas para isso. Se assim fosse, e considerando todos esses itens, não haveria a possibilidade de devolução dos recursos.

Desse modo, é importante um projeto estrutural de políticas públicas municipais que postulem um programa de formação de professores. E essas políticas públicas deveriam pensar para além de curso de formação, como, inclusive, aparece no diálogo que realizamos com a gestão municipal, no qual se configuraram nas seguintes proposituras:

- a) Bolsas de incentivo à cultura ou o vale-cultura, a exemplo do programa Vale-Cultura que existe para funcionários dos Correios, em que eles recebem um recurso através de um cartão para ser gasto exclusivamente com livros.
- b) Prêmios relacionados à cultura voltados para os professores, como prêmios para obras literárias, peças de teatro, projetos pedagógicos que favorecessem a produção artística e intelectual dos professores.
- c) Construção de feiras literárias e exposições de cultura popular.
- d) Reestruturação dos ambientes de bibliotecas e ampliação de brinquedotecas, com acervos de obras de literatura popular, prioritariamente de literatura de cordel.
- e) Cursos semestrais de formação continuada de literatura e outras artes, trazendo a presença de bens e referências culturais da região do Cariri Paraibano.
- f) Produções coletivas de inventários culturais, a partir das propostas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) – Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), desenvolvido e disponibilizado em 2012, um inventário pedagógico, fruto da participação do Iphan na atividade de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC, que busca estimular as próprias comunidades a inventariar os seus bens culturais por meio de referências comunitárias, escolas, associações,

colônias, familiares, igrejas, pesquisando mestres de cultura referenciados e reconhecidos na comunidade e, a partir disso, possibilitando o reconhecimento do estado (IPHAN, 2014).

- g) Criação de um componente curricular no ensino fundamental que visasse ao trabalho teórico e prático com literatura popular mediada pelo cordel, a exemplo da disciplina Poesia Popular que se tornou componente curricular obrigatório nas escolas municipais de Tabira e São José do Egito, no Pajeú pernambucano, em que as crianças estudam, além do currículo comum do ensino fundamental, expressões culturais de literatura popular, aprendendo sobre poetas cordelistas, rimas, métricas e tudo que compõe esse gênero literário. A disciplina foi criada por meio de decreto e iniciativa de Dedé Monteiro, patrimônio vivo do estado de Pernambuco, e do poeta Vinicius Gregório. Em 2014, a Prefeitura Municipal de São José do Egito iniciou, de forma experimental, o projeto em toda a sua rede para a implantação da poesia popular como componente curricular obrigatório do ensino fundamental, considerando que o município é destaque nacional como o berço imortal da poesia, assim, é fundamental a presença da poesia na escola. Em algumas escolas, existe, inclusive, o teatro de cordel, em um diálogo entre a literatura e outras artes.

A partir dessas propostas, que deveriam ser sistêmicas, ofertadas e fomentadas pelas gestões municipais, sublinhamos a importância de elas terem a arte popular, prioritariamente, a literatura de cordel, como protagonista dos processos, no intuito de salvaguardar essa experiência literária, expressão das formas populares de existências que tanto simbolizam os povos dos interiores do Nordeste, o território vivenciado por eles, as expressões espontâneas de artes caras a essas comunidades humanas.

Se já não existe prioridade em relação às formações iniciais nos sistemas municipais de ensino que acabam se expandido para as prioridades dos professores, as formações vinculadas à arte, conseqüentemente literatura, ainda estão mais distantes na ordem prioritária, e, em se tratando de literatura, a literatura de cordel ficaria no final das prioridades. Desse modo, é visível que, dentro da valorização escolar da literatura e outras artes, o fazer popular ainda possui mais invisibilidade.

Diante da proposta da nossa pesquisa, seus resultados e reflexões possíveis, existe uma necessidade de pensar políticas públicas de formação continuada em que a mediação, o acesso

e a compreensão de patrimônio cultural estejam presentes, na forma de educação. Entendendo que todo o processo de educação é ético e estético, isso não pode ser ignorado.

É importante que as escolas se configurem instrumentos institucionais de preservação dos bens culturais, principalmente referentes aos patrimônios imateriais, como é o caso da literatura de cordel e suas expressões orais. A legislação sobre patrimônio imaterial é historicamente recente, datada de agosto de 2000.

Desse modo, dos anos de 2002 até 2016, os governos brasileiros deram muita importância às políticas culturais, mas, infelizmente, nos últimos quatro anos, as políticas culturais de estado estão em declínio, tendo sido o Ministério da Cultura extinto. Vivenciamos, em nosso país, uma verdadeira guerra contra a cultura e, cada vez mais compreende-se políticas públicas como algo burocratizado. Por isso, cabem às escolas, aos educadores, aos que lutam em prol dos direitos humanos tornar a legislação de preservação do patrimônio cultural eficaz por meio da educação patrimonial, tornando acessíveis as múltiplas referências culturais da sociedade, norteando a prática educativa através do relativismo cultural e respeito às tradições culturais. Partindo do pressuposto que a educação patrimonial é educação em direitos humanos, deve ser assegurado o autoconhecimento, a autoestima dos povos, a autovalorização das comunidades, dos grupos sociais, em favor da diversidade, do resgate das culturas populares e da superação das desigualdades sociais.

Para Letícia Vianna (2022), “patrimônio cultural diz respeito aos conjuntos de conhecimento e realizações de uma sociedade, que são acumulados ao longo de sua história e lhes conferem os traços de sua singularidade em relação às outras sociedades”. Quando tratamos de patrimônio cultural, estamos falando do que é valioso para grupos de existências humanas, para estados constituídos como nação, comunidades grandes e pequenas.

Os direitos culturais integram os direitos humanos e vêm sendo delineados ao longo da história através de conquistas normativas para a sua valorização e a sua promoção, seja em nível global, regional ou local.

No plano internacional, são apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 27, e nos artigos 13 e 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Segundo o autor José Estênio Raulino Cavalcante,

No âmbito interamericano, os direitos culturais estão indicados no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conhecido como Protocolo de São Salvador (1988). O art. 13 assegura o direito à educação, orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e do sentido de sua dignidade, visando ao fortalecimento e ao respeito pelos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, às liberdades fundamentais, à justiça e à paz. O art. 14 estabelece o

direito aos benefícios da cultura, reconhecendo aqueles que decorrem da promoção e desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais em assuntos científicos, artísticos e culturais e, na mesma linha, comprometendo-se a propiciar maior cooperação internacional.

No processo de implementação mundial dos direitos culturais foi adotada pela UNESCO, em novembro de 2001, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Ao mesmo tempo em que afirma os direitos das pessoas pertencentes às minorias à livre expressão cultural observa que ninguém pode invocar a diversidade cultural para infringir os direitos humanos nem limitar o seu exercício. (2011). (CAVALCANTE, 2011, p. 3).

Em nosso ordenamento jurídico, são positivados, na nossa Carta Magna, os direitos culturais e correlatos. No texto constitucional, é possível encontrar normas garantidoras de tais direitos, a exemplo do art. 215, *in verbis*:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, [2021]).

Esses direitos foram construídos ao longo dos tempos e da história, com a necessidade de conquistas e desconstruções de desigualdades e injustiças, já que uma das premissas dos direitos humanos é desatar as amarras das exclusões sociais e buscar a igualdade humana em todas as formas de vivências, representando, a cultura, um poder identitário humano de luta e emancipação.

A propagação das normas brasileiras de proteção aos direitos culturais pode e deve ser aplicada com a educação em direitos humanos e culturais. Assim, faz-se necessária a ampliação e a fomentação do debate sobre esses temas nos sistemas de ensino, não apenas como forma de apresentação de uma matriz curricular, mas de elaboração de subsídios para uma educação para a diversidade.

Giuseppe Tosi (2010), em O que são esses “tais de direitos Humanos”?, afirma que o tema sobre os direitos humanos entrou tardiamente nas universidades, somente no final dos anos 1980, e que sua consolidação se deu após o final dos anos 1990. O autor ainda fala que

apenas nos anos 2000 é que se ampliaram as atividades acadêmicas de extensão, pesquisa e núcleos de estudos, além de amplo interesse em mestrados e doutorados sobre o tema. Entretanto, não podemos afirmar que de fato há uma consolidação plena, nem que sua importância seja consensual na academia.

Em nível de ensino básico, essa consolidação ainda é bem mais discutível. Mesmo que o tema seja trabalhado e debatido de forma responsável e intelectual, ainda é necessária uma maior abrangência, sobretudo no que se refere aos direitos humanos da educação cultural e patrimonial.

Os direitos humanos ainda possuem certa resistência social e dentro da educação, pois muitas vezes são vistos como uma tendência à ideologia e militância, principalmente na educação para a diversidade, em que se busca a transformação de uma sociedade desigual e com práticas cotidianas, por vezes, preconceituosas.

Consideramos essencial trazer para a nossa discussão conceitos como educação patrimonial, direitos culturais e direitos humanos, pois qualquer formação continuada de professores que visem o protagonismo de bens culturais, a exemplo da literatura de cordel, essencialmente, deve ser discutida a partir desses conceitos, que se relacionam com o próprio tema, direito à literatura, apresentado e refletido no primeiro capítulo.

Para além do curso de formação continuada para professores, qualquer propositura, a exemplo das que citamos anteriormente, deve ser construída tendo como fundamento esse aparato jurídico. A legislação brasileira oferece suporte de formação continuada, acesso a bens culturais populares, como o exemplo da literatura de cordel e outras artes populares, fundo de capital para formação e acesso a esses direitos, que se relacionam aos direitos culturais, mas nos falta efetivação dessas normas por meio de políticas públicas que funcionem.

É necessário pontuar, ainda, que não existe nenhum documento regulamentador na gestão municipal do município de Serra Branca que oriente os professores a respeito de planejamento, construção de projeto coletivo, propostas de atividades pensadas a partir do acesso aos bens culturais e que viabilize um diálogo contextualizado com as referências culturais, nem que viabilize o diálogo com a Base Nacional Comum Curricular.

Também no que se refere aos documentos oficiais e às políticas públicas educacionais, referenciaremos, ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta o Ensino Fundamental. Instituída no ano de 2017, tem como propósito orientar a elaboração ou a reelaboração das propostas pedagógicas e dos currículos das instituições escolares.

Esse marco legal visa atender as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse contexto, o Ensino Fundamental se subdivide em Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano). A BNCC (BRASIL, 2017), na área de Linguagens, estabelece as competências específicas para esse nível de ensino. Com relação à ênfase dada à Literatura Popular, mais especificamente ao cordel, o documento não é claro, mas permite ao longo da descrição das competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, a referência à abordagem da linguagem como significação e às identidades sociais e culturais, nos permitindo realizar algumas inferências possíveis acerca da importância da articulação da Literatura de Cordel com as atividades de incentivo à leitura.

Assim, a BNCC-EF se consolida como documento normativo que vem para orientar a formação dos currículos e das práticas pedagógicas, na perspectiva de reconhecimento da cultura popular como produção humana e no reconhecimento da diversidade como riqueza existente nos contextos escolar, familiar, social, entre outros. Cabe ainda destacar que a valorização da diversidade da cultura popular na sala de aula vai depender das interpretações realizadas pelos professores, que serão os mediadores junto aos alunos no processo de ensino aprendizagem e daí a importância da presença desse componente curricular no processo de formação continuada desses profissionais.

Isto posto, esclarecemos que nosso objetivo em apresentar essa reflexão é demonstrar que existem pressupostos que orientam políticas públicas acerca das ações a serem realizadas pela gestão dos municípios e que, na maioria das vezes, são negligenciadas. Falta aos gestores municipais a priorização e a valorização dos profissionais da educação e dos bens culturais populares como parte indispensável para o desenvolvimento da educação do município, o que evoca, entre outras medidas urgentes, a realização de cursos de formação continuada para os docentes, enquanto mediadores das atividades de leitura em sala de aula.

5 UMA PROPOSTA DE MÓDULO DIDÁTICO: A MALA DO FOLHETEIRO

No processo de construção dos marcos regulatórios da educação básica em nível nacional, construir práticas educativas que se configurem experiências exitosas e eficazes torna-se uma necessidade constante. Entretanto, sabemos que, na prática, a eficácia escolar exige uma renovação de metodologias, reflexão contínua das formas e reinvenção docente. Diante disso, para Pinheiro (2007), ensinar hoje só se efetiva se essa prática estiver aliada a uma renovação da prática pedagógica, ou seja, é necessário que o professor renove suas metodologias de ensino e entenda a importância da formação como estratégia de sucesso no desenvolvimento de suas atividades. As mudanças no meio educacional são constantes e o educador, enquanto principal responsável no processo educativo, precisa aprimorar seus conhecimentos para aperfeiçoar sua trajetória profissional, tornando suas aulas mais produtivas, inovadoras, dinâmicas e participativas. A formação continuada proporciona mudanças, inovações, aperfeiçoamentos e adaptações do conhecimento a ser transmitido em sala de aula. Diante dessa realidade, percebemos que entre as principais carências dos professores do ensino fundamental I das escolas municipais da cidade de Serra Branca pode ser apontado o problema referente às atividades que envolvem o ato da leitura.

Atividades práticas de leitura dentro do universo escolar colaboram para o desenvolvimento dos conhecimentos em todas as disciplinas, uma vez que ler é um ato imbricado em todas as práticas de aquisição de saberes. Mas o exercício de leitura, principalmente literária, como demanda da escola nem sempre chega aos alunos, seja pelas diversas atividades que carrega, seja pela hierarquização do conhecimento que coloca a leitura literária como conhecimento menor ou, simplesmente, pela ausência da literatura na vida dos professores.

A compreensão restrita da literatura a serviço das outras disciplinas ou da prática técnica para aprender a decodificar os signos não alimenta o gosto pela leitura literária. A experiência literária se dá na entrega e na vontade de ter uma experiência estética, assim como uma experiência de experimentar novos sabores, ouvir outros sons, conhecer outros lugares. A literatura educa por si só, e não a serviço de outros conhecimentos.

Dessa forma, o incentivo à leitura não deve ser uma mera obrigação ou uma responsabilidade mecânica de reprodução. Se assim for pensado, vai repercutir negativamente em toda a formação daquele indivíduo. Por perspectiva negativa, entendemos que, apesar de a escola inserir a leitura na vida desses profissionais, na qualidade de alunos, ao introduzir de

forma imposta e, aparentemente, sem atribuir nenhum sentido estético que resulte no prazer e gosto, o uso da leitura literária perde o seu sentido e o resultado torna-se sem êxito e ineficaz.

Se a educação é dialógica, ela exige que as multidões, os *muitos nós*, estejam presentes nos processos educativos. E, compreendendo isso, os agentes da educação veriam o papel da literatura de cordel como mediação e possibilidade de expansão da produção de conhecimento e do papel de mediador atribuído aos professores nesse processo.

Assim, acreditamos que, em nosso município, faz-se imprescindível uma formação docente mediada pela presença da literatura cordel e de outras expressões populares para os professores que atuam no ensino fundamental. A construção de um diálogo sobre saberes compartilhados e que discuta a importância dessa literatura nos espaços escolares e nos processos de subjetividade, além de necessária, pode propiciar novos sentidos ao conhecimento produzido no ensino fundamental. Assim sendo, propomos, aqui, enquanto sugestão, um módulo didático, pautado no trabalho com a literatura de cordel em sala de aula, a ser aplicado em cursos de formação continuada para professores do Ensino Fundamental do município de Serra Branca – PB.

5.1 A mala do folheteiro

Na construção contínua do *ser* professor, a formação continuada se caracteriza como o meio de acesso aos suportes pedagógicos, estéticos, – diversificadas manifestações artísticas – e multidisciplinares que viabilizam a aprendizagem. Com o advento da linguagem audiovisual e das plataformas digitais, as formações continuadas estão, na atualidade, relacionadas a capacitações de formas e treinamentos com discursos de atualização do profissional.

Articular essas novas tecnologias é imprescindível no contexto social em que vivemos, mas duas questões importantes devem ser destacadas: a primeira diz que a formação continuada não pode ser restrita a essas capacitações e treinamentos, ela pode estender-se à participação em congressos de educação, seminários, oficinas entre outros eventos; e a segunda, que é possível articular, mediar e construir conhecimento nos espaços escolares com recursos das tradições culturais e literárias.

Com isso, não apresentamos uma recusa da dinâmica da linguagem audiovisual, nem das metodologias mediadas pelas tecnologias, mas é preciso entender a importância de formas de mediação ativas e colaborativas que insiram, no cotidiano escolar, experiências estéticas que ainda são consideradas relacionadas às tradições e com recursos aparentemente mais simples, de um modo que dialogue com essas novas metodologias.

Assim, postulamos um diálogo entre a forma contemporânea e a global de pensar o presente com as construções de conhecimento mais tradicionais baseados nas experiências coletivas periféricas, a exemplo das expressões literárias de cultura popular, como o cordel. O que gostaríamos de registrar é que existem experiências educacionais a partir das tradições culturais que possibilitam uma aprendizagem significativa e uma educação transformadora. A experiência literária com o cordel é uma dessas experimentações, que necessita de formação de professores leitores literários para que o processo educativo aconteça.

Viabilizar a experiência literária, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, propicia vivências integradas exitosas na construção de conhecimento escolar e para a vida do discente. Essa experiência só será viável na escola por meio da mediação do professor.

Por isso, este momento de nosso trabalho é um espaço expositivo, dialógico e de proposituras de como a experiência literária pode se configurar transformação no projeto de escolas da rede municipal de Serra Branca, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. Vivência de projetos de formação que dialogam com a construção de experiências e identidade cultural do povo desse município podem conceder desenvolvimentos de projetos e metodologias integradas em que a literatura de cordel protagoniza esse processo e se apresenta como uma forma de pensar o nosso mundo e de criar símbolos sobre a realidade político-social da nossa região.

Como uma proposta inicial de nossa pesquisa, essa atividade seria colocada em prática, contudo, devido à pandemia e as mudanças metodológicas da pesquisa diante dos dois anos de distanciamento social, decidimos apresentar apenas um módulo didático, resultante da pesquisa bibliográfica e que se apresenta, também, como uma proposta de formação continuada para os professores das primeiras séries do ensino fundamental, visando propiciar práticas de leituras literárias protagonizadas por experiências com a literatura de cordel.

Além de fomentar a leitura da literatura de cordel, o módulo objetiva também abertura de diálogo sobre direitos culturais, direitos humanos, patrimônios históricos culturais e recepção da experiência estética a partir desse gênero literário.

Pedagogicamente, uma sequência didática ou um módulo didático, se configura como atividades sistêmicas planejadas entre si, para alcançar êxito de aprendizagem a partir etapas no ensinamento de um conteúdo. Geralmente, pode ser dividida em três momentos, que são eles: a abertura, desenvolvimento e fechamento. A abertura é o momento da motivação, onde o aluno/professor se sensibiliza com o tema e o ambiente. Enquanto no desenvolvimento, segue-se uma sequência de etapas de acordo com o tema sugerido e as

sugestões apontadas. No fechamento, concluímos a avaliação das etapas. Para a proposta do nosso trabalho, utilizamos o modelo de sequência didática apresentado por Cosson (2006), especificamente o seu modelo de sequência expandida.

5.2 Justificativa do módulo

Partimos do pressuposto de que letramento é a habilidade que construímos para ler e escrever com sentidos, função social comunicativa e contextualizada (SOARES, 2001). Isto posto, podemos conceituar o letramento literário como a experiência de escolarização da literatura que se configura também como uma experiência estética que pode dialogar com as múltiplas expressões culturais. No entanto, é possível perceber, na prática, que uma das principais preocupações do ensino fundamental é conceber a leitura apenas como apreensão de códigos e em prol de conhecimentos especializados, o que limita as possibilidades de vivência que ela viabiliza nos processos de subjetividade. Uma forma de ampliar a concepção de leitura é entender a importância do letramento literário e dos processos de construções subjetivas mediadas pela experiência literária, que amplia o sentido de leitura para além dos livros e das obras, e concebe uma leitura estendida do mundo em que vivemos.

No processo de letramento literário, abre-se para o leitor um mundo dialógico em que existências se inter cruzam. Temos acessos a universos diferentes dos nossos, mas é importante também a representação simbólica de quem somos. Sendo assim, no contexto do território sociogeográfico do município de Serra Branca, precisamos também ter acesso a expressões literárias que representem as formas que vivemos, falamos, comemos, criamos símbolos e representações. Por isso, a necessidade da presença da literatura de cordel nos na formação dos docentes e, conseqüentemente, nos espaços escolares. No caso do módulo proposto, acreditamos que os cordéis selecionados atendem a essas representações e ainda se apresentam como contribuição para a reflexão sobre a mediação dessa literatura em salas do Ensino Fundamental 1.

Para atender a essa demanda de construção de experiências literárias nos espaços escolares públicos, prioritariamente, no ensino fundamental, carece de formação de professores que consiga mediar esse processo. Ou seja, antes de formamos discentes leitores literários que acessem a literatura de cordel, precisamos nos formar como professores com essa competência de leitor literário e de mediadores de experiências literárias protagonizadas pela literatura de cordel.

Mesmo que haja, uma exigência implícita de que o professor tenha conhecimento literário em nossos dias, uma aparente valorização das expressões literárias, entre elas a literatura de cordel, não foi possível constatar a presença desse tipo de literatura como experiência na formação e na prática dos professores da rede municipal de ensino de Serra Branca. O que podemos perceber, diante dos documentos administrativos e pedagógicos que observamos, é a ausência dessas experiências nos diários de classe e nos planejamentos das escolas da referida rede. Isso nos permite construir uma reflexão e criação de propostas que interfiram, de algum modo, nessa realidade que inviabiliza o êxito da formação docente do ensino fundamental.

5.3 Objetivos do módulo

O objetivo geral é refletir sobre a importância do lugar do educador na prática de mediação na formação de leitores literários, priorizando a experiência com a literatura de cordel. Para isso, propiciaremos um ambiente de leitura o mais adequado possível, de acordo com as possibilidades ofertadas pela escola e discussões acerca das experiências dos professores por meio de uma vivência literária através do cordel. A partir dessa reflexão e contato com textos do gênero, encaminharemos uma abordagem centrada na ludicidade, a fim de estabelecer uma relação entre a literatura popular e as formações humana e de leitores. Ademais, pleiteamos uma conscientização por parte dos professores a respeito da importância dessa experiência com os alunos do ensino fundamental 1, na expectativa de que esses docentes possam se tornar multiplicadores na formação de outros leitores.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) expor a importância de um bom planejamento, suas etapas e avaliação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pela experiência literária com o gênero cordel;
- b) refletir sobre a importância da leitura literária no ensino fundamental;
- c) propor práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário nas séries iniciais do ensino fundamental;
- d) discutir sobre como a literatura popular pode exercer um protagonismo nas experiências de mediação do texto literário no ensino fundamental a partir das atividades com a leitura do gênero cordel;

- e) possibilitar aos professores experiências teóricas e práticas sobre a circulação da literatura de cordel no cotidiano escolar;
- f) Refletir sobre as adaptações de clássicos da literatura infantil para clássicos da literatura de cordel.

5.4 Obras selecionadas para o módulo

Para composição do *corpus* literário do nosso módulo didático, selecionamos os textos *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm, *A peleja de Chapeuzinho vermelho com o lobo mau*, de Arievaldo Viana e também a adaptação do texto para a literatura de cordel *Chapeuzinho de Chita*, da cordelista Juliana Soares, da cidade de Cabaceiras, cidade nas vizinhanças de Serra Branca. Cabe destacar que o nosso interesse está direcionado, principalmente, para o trabalho com as duas obras da literatura de cordel.

Figura 1 – Chapeuzinho Vermelho, A peleja de Chapeuzinho vermelho com o lobo mau, Chapeuzinho de Chita



Fonte: Acervo da autora

O conto *Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, apresenta-se como sendo um dos mais conhecidos contos de fada de tradição europeia. O seu enredo encanta crianças e adultos de todo o mundo. Ele foi, ao longo dos anos, largamente adaptado, parodiado, reescrito em vários gêneros textuais. É a história da menina que ganhou o nome de Chapeuzinho Vermelho porque sempre usava um capuz vermelho. Inicialmente, conta sobre uma menina ingênua e bastante ligada à avó que estava doente. Então, a pedido de sua mãe, Chapeuzinho Vermelho foi levar para a avó uma cesta com doces. Ao caminhar pela floresta, foi abordada por um lobo que fingia ser amigo. A menina, então, contou que ia à casa da avó levar comida, pois a mesma estava doente. Ao chegar à casa da avó, Chapeuzinho Vermelho

se surpreende com a sua aparência, ela estava diferente. O Lobo-Mau já tinha comido a velhinha e vestido sua roupa, metendo-se em sua cama para esperar e devorar também a menina que acaba sendo salva por um caçador, juntamente com sua avó. Além desse conto, os irmãos Grimm fizeram o registro de muitas outras histórias que conhecemos. As suas narrativas atravessaram gerações.

A escolha da obra de Arievaldo Viana se deu, inicialmente, pela produção desse autor no contexto da literatura de cordel contemporânea e pela temática abordada no texto selecionado, que, já nas páginas iniciais, registra que a história a ser contada foi “inspirada em um conto dos irmãos Grimm” e que vai mostrar em versos “A versão dos irmãos Grimm / Do princípio até o fim” (2012, p. 6). Essa “visita” aos contos de fada por parte dos poetas cordelistas torna-se um atividade comum na produção do cordel contemporâneo através da adaptação de histórias já conhecidas do público leitor a que se destinam. Essas adaptações apresentam-se ao público leitor como uma espécie de caminho seguido por poetas que revitalizam o gênero cordel através de textos pertencentes à literatura, definida pela crítica como erudita, vertidos para a linguagem dos folhetos, mas que se apresentam ao público com uma roupagem nova, novos suportes, entre eles o livro de capa dura colorida, ricamente ilustrado, como é o caso do livro de Arievaldo Viana *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau*, que pertence à coleção Era Uma Vez, da Editora Globo/ Globinho.

Sobre o *Chapeuzinho de Chita*, encontramos, na versão de Juliana Soares, impressões no seu texto que o diferencia da obra de Arievaldo Viana, pelas mudanças de cenários e personagens, inclusive personagens centrais que aparecem em posições diferentes, como é o protagonismo do gato maracajá que substitui o lobo mau. Além da mudança substancial na versão de Juliana Soares¹³ e sua aproximação descritiva com a região do Cariri paraibano, consideramos importante trabalhar com o texto da cordelista, uma vez que a maioria dos autores da literatura de cordel são homens. Apesar de as mulheres terem conseguido destaques na produção e na publicação de cordéis no Brasil nos últimos anos, a exemplo de Jarid Arraes, Auritha Tabajara, Isabel Nascimento e Julie Oliveira, é importante afirmar que o universo da produção de cordel é historicamente marcado por produções masculinas. Inclusive o seu modo de declamações nas famílias e nas rodas de conversas na zona rural era marcado pelo lugar de fala do patriarcado. Do pai da família que declamava e desafiava outros homens para a declamação. Da mesma forma, as batalhas de viola e os seus repentistas.

¹³ Acreditamos ser importante trazer para o nosso diálogo uma mulher, professora da nossa região, que se destaca por sua obra. Ela, inclusive, já teve sua obra estudada no trabalho de conclusão de curso *Juliana Soares e o cordel de autoria feminina: a poetisa das adaptações*, de Priscila Custódio de Brito Silva, com a orientação do professor Helder Pinheiro (UFCEG).

A obra de Soares destaca-se por ir além de uma versão dos contos de fada ou de clássicos da literatura infantil; destaca-se pelas adaptações das obras ao cenário histórico, geográfico e cultural do Cariri Paraibano; destaca-se como um exemplo de pertencimento e identidade de uma professora que atua com a presença da literatura de cordel em sua prática docente; e representa uma identidade de professora de ensino fundamental que se desloca para um espaço representado pelo masculino, como é a produção da literatura de cordel. Juliana é a demonstração da experiência exitosa da circulação do gênero cordel no ensino fundamental e da expansão criativa da arte para além da prática pedagógica, que pode representar professoras com realidades próximas da dela. Por isso, entendemos como importante a presença da sua obra em nossa pesquisa.

Entre versões e adaptações, escolhemos textos que nos proporcionam uma reflexão acerca de textos que recontam as mesmas histórias ou as adaptam a partir de elementos sociais e históricos que se constituem no fragmento do tempo e do espaço em que a obra encontrou forma, representação e autoria.

O livro de Arievaldo Viana *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau* nos apresenta uma história que mantém os personagens, mas com desdobramentos finais diferentes. A “Chapeuzinho” apresentada nas palavras, e nos sotaques nordestinos, tem nosso jeito melódico de contar sobre as pelejas da vida, no ritmo das nossas vozes e falas. Como o ritmo e rimas, disse Arievaldo Viana (2021, p. 8; 30):

Essa capa de veludo
Sobre a cabeça ela atava
Chamando muita atenção
Nos lugares que passava
Atraindo feito espelho
De chapeuzinho vermelho
Todo mundo lhe chamava.

A própria mãe disse um dia
- Chapeuzinho venha cá,
Pegue este pão de ló,
E este suco de cajá
Leve para a vovozinha
Que se encontra sozinha
Tão doente ... siga já!
(...)

Um bom pedaço de carne
A velhinha então pegou
Botou no seu caldeirão
E a carne cozinhou
Como era inteligente
Levou pra porta da frente
E o resultado esperou.

Sentindo o cheiro do caldo
 Ele muito se animou
 Estava morto de fome
 Do fogo se aproximou
 Baixou a cabeça e... então,
 Despencou no caldeirão
 Que a velhota preparou.

O texto nos apresenta dois finais: o tradicional em que o lobo devora a vovó e a menina, mas um caçador consegue salvá-las das entranhas do lobo que é morto pelo mesmo. Após o típico final, o autor nos apresenta outro desfecho da história, em que Chapeuzinho e sua vovó são muito espertas e conseguem driblar o lobo que cai em desgraça sozinho.

As duas versões nos apresentam uma mesma história com nuances e desfechos diferentes, com personagens e cenário bem parecidos. Desse modo, essa versão se mostra diferente da versão de Juliana Soares, *Chapeuzinho de Chita* (2019), a primeira das adaptações infantis da poetisa caririzeira.

Chapeuzinho de Chita é uma esperta menina do Sertão do Cariri. A autora tem como referência a Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault, mas retrata uma menina do Cariri paraibano e sua perspicácia ao tentar salvar um gato maracajá, em extinção em seu território. O caçador, que na história original é o herói, nos é apresentado por Juliana como o responsável pela extinção dos animais nativos.

A autora insere, ainda, elementos variados da cultura nordestina: a comida que ela apresenta no balaio, o tecido de seu capuz, o cenário da caatinga descrito pelo caminho; a ideia de pertencimento e orgulho de ser do Cariri paraibano presentes nas palavras versegadas pela autora.

A narrativa de *Chapeuzinho de Chita* aproxima o leitor do Cariri paraibano do cenário em sua volta. Não há descrição dos bosques europeus. Nem do lobo, animal que não existe em nossa região. Diferente das demais versões, a Chapeuzinho de Juliana Soares nos é apresentada em uma versão imersa na nossa regionalidade: do cenário, da comida ao paninho de chita, a forma de falar. A mãe de chapeuzinho é descrita como a mãe de muitas crianças do Cariri, ou as mães professoras. A ideia de identidade e pertencimento apresenta-se como justificativas da presença do texto em nosso trabalho.

Tecnicamente, o folheto *Chapeuzinho de Chita* foi publicado de forma tradicional, em folha branca, ilustrações simples com técnicas artesanais, que caracteriza um típico folheto. Como descreve Silva (2021, p. 53):

O folheto foi impresso em folha de ofício branca, diferenciando-se do tradicional material utilizado para composição da obra. Há uma ilustração colorida na capa, que relembra as xilogravuras, mas realizada em forma de desenho. Durante a história, ainda encontra-se 54 outras duas ilustrações, respectivamente nas páginas 10 e 13, que contemplam, na primeira, a menina cantarolando pela estrada afora e, na segunda, o momento que encontra o caçador.

Além disso, o folheto apresenta trinta estrofes que foram construídas em forma de septilhas, que é a divisão a partir de sete versos, com a utilização da métrica de sete sílabas poéticas, uma redondilha maior, estrutura mais comum da poesia popular.

Inicialmente, a autora nos apresenta a relação da sua personagem com o personagem clássico da versão dos irmãos Grimm, conforme versa Soares (2021. 4):

E dessa vez nesses versos.
 Todo mundo vai lembrar,
 A história de uma menina,
 Pra vocês eu vou contar,
 Pois várias são as versões,
 São viagens e imersões,
 Na arte do “recontar”.
 (...)
 E pelos irmãos Grimm,
 Ela se popularizou,
 Não há quem não conheça,
 Na memória ela ficou,
 E toda essa aventura,
 Aqui está uma releitura,
 Sem lobo e com o caçador.
 (...)
 Era uma vez uma menina,
 Inteligente e bonita,
 Na sua cabeça usava,
 Um paninho de chita,
 Pra do sol se proteger,
 E no sertão bem viver,
 Assim ela é descrita.

O texto de Soares faz uso de referências dos contos originais, mas se adapta de forma ampla ao contexto histórico, regional e cultural do espaço de onde ela cria o texto, apresentando-nos uma mutação de um clássico a partir do encontro com a cultura em que a poetisa está inserida, atendendo o conceito caro às falas de Soares, que é o pertencimento da obra para o leitor.

Diante das referências constantes às adaptações, é importante destacar o que nos apresenta Souza (2020b. p. 35) quando pesquisa sobre as adaptações de textos clássicos para a cultura popular, defendendo a presença constante das mutabilidades, pois todo processo de transmissão é afetado pelos diálogos interculturais. Isso nos ensina que o erudito e o popular

estão sempre em diálogo, como reafirma a autora: “Outra modalidade literária na qual os folhetos e a literatura infantil interagem é a adaptação”.

Sobre essa questão achamos importante refletir, pois os textos que utilizamos para a proposta de módulo viabilizam o diálogo com a literatura infantil e também nos apresenta esse conceito de adaptação, do qual é importante pontuar, ainda segundo Souza (2020b. p. 36), que a adaptação “é uma forma de transcodificação de um sistema a outro.”

Os processos de adaptação se constituem para além da passagem da prosa para o verso. A narrativa se intercrusa com as representações culturais do lugar em que encontra nova morada. Dessa forma, a proposta de módulo didático tem como ponto de partida para as discussões a obra *Chapeuzinho vermelho* a partir de duas adaptações. A de Viana, que preserva muito do clássico original, e a de Soares, que muda completamente os personagens, o enredo e o cenário da história, transportando-nos para um encontro interior que pode ser ainda mais viável nas atividades em sala de aula, como também na formação dos professores.

É importante ressaltar que aqui não temos predileção por textos ou adaptações. O fato de enfatizarmos a história de Chapeuzinho Vermelho é justificado pela escolha de duas adaptações da obra infantil em prosa para os versos do gênero cordel, e com termos a oportunidade de dialogar com duas versões que tomam caminhos diferentes. E como já apresentamos anteriormente, realmente entendemos que há no texto de Soares uma identificação justificada pela origem da autora, o lugar da mulher em um espaço cultural predominantemente masculino, a identificação profissional por se tratar de uma professora também de ensino fundamental de uma rede municipal e, sobretudo, a questão da representatividade cultural presente em seu texto, na caracterização da protagonista, no cenário descrito, na defesa dos animais nativos, na reflexão moral e ético sobre os nossos patrimônios e bens culturais e naturais. Uma abertura de temas, diálogos e interdisciplinaridade que viabiliza o contato com o gênero cordel como recurso didático, experiência literária, identidade cultural, proteção ambiental e posições políticas.

5.5 Estrutura do módulo

O quadro a seguir traz uma visão sintetizada da sequência didática elaborada para o módulo didático “A mala do folheteiro: leituras de literatura de cordel”. Cabe esclarecer que, embora a atividade proposta se apresente como uma atividade a ser desenvolvida em cursos de formação continuada para professores, ela também pode ser reproduzida pelos professores nos seus cotidianos escolares.

Quadro 2 – A construção da sequência didática *A mala do folheteiro: leituras de literatura de cordel* – 5 horas e 30 minutos

Etapas	Atividades	Metodologia
<p style="text-align: center;">Motivação</p> <p>Possibilitar o conhecimento da temática a ser abordada nas atividades de leitura durante o curso e a construção simbólica da mala do folheteiro.</p>	<p>Organização de uma roda de conversa com os professores do Curso de Formação.</p> <p>Leitura do poema “A mala do folheteiro”, de Klévisson Viana.</p> <p>Construção de uma mala ou baú enfeitado com fotos de cordelistas para a construção do objeto simbólico da atividade.</p>	<p>Organização de uma roda de conversa com os professores do Curso de Formação em que se discutam as suas experiências destes enquanto leitores dos contos infantis, das adaptações e da literatura de cordel.</p> <p>Leitura em voz alta do poema “A mala do folheteiro”, de Klévisson Viana, realizada pelo mediador do Curso de Formação.</p> <p>Dividir os participantes em dois grupos e solicitar que cada grupo confeccione a sua mala.</p> <p>Para a confecção da mala do folheteiro serão necessários os seguintes materiais: uma mala antiga ou uma caixa baú, folhas de papel para presente com estampas diversas e que se aproximem do universo sertanejo (flores, cactos, etc.), cola branca, pincel, tinta para madeira, computador com conexão de internete, projetor, plataforma digital <i>Youtube</i>, folhetos de cordel com temas variados e também cordéis publicados no suporte livro.</p> <p>Para essa atividade, propomos 60 minutos</p>

<p style="text-align: center;">Introdução</p> <p>Apresentar os autores.</p> <p>Apresentar aos grupos os folhetos e os livros selecionados para as atividades de leitura. No caso deste módulo, <i>Chapeuzinho vermelho</i>, dos Irmãos Grimm, <i>A peleja do Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau</i>, Cordel de Arievaldo Viana (2021) <i>O Chapeuzinho de Chita</i>, de Juliana Soares (2019).</p>	<p>Nesse momento, o mediador do curso fará uma breve apresentação acerca dos autores de cada texto, assim como tecerá breves comentários sobre cada um dos textos envolvidos na atividade de leitura.</p>	<p>Os textos serão divididos da forma seguinte:</p> <p>Grupo I – <i>A peleja do Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau</i>, Cordel de Arievaldo Viana (2012);</p> <p>Grupo II – <i>O Chapeuzinho de Chita</i>, de Juliana Soares (2019)</p> <p>Para essa atividade, propomos 60 minutos.</p>
<p style="text-align: center;">Leitura</p> <p>Distribuir os cordéis <i>A peleja do Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau</i>, de Arievaldo Viana (2012) e <i>Chapeuzinho de Chita</i>, de Juliana Soares (2019) para todos os componentes dos grupos.</p>	<p>Inicialmente, o mediador do curso de formação realizará a leitura em voz alta do texto dos Irmãos Grimm e, a partir dos cordéis selecionados, determinará para cada um dos dois grupos a leitura coletiva dos dois textos adaptados para a literatura de cordel.</p>	<p>Os grupos farão a leitura coletiva dos cordéis <i>A peleja do Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau</i>, Cordel de Arievaldo Viana (2012) e <i>O Chapeuzinho de Chita</i>, de Juliana Soares (2019).</p> <p>Para a leitura e reflexão propomos 60 minutos.</p>
<p style="text-align: center;">Interpretação</p> <p>Refletir sobre o papel representativo da literatura de cordel observando aspectos como os diálogos possíveis entre o texto dos Irmãos Grimm e as adaptações, assim como a possibilidades de construção de novas releituras.</p>	<p>Discussão e registro das impressões dos membros dos grupos acerca dos textos lidos observando os aspectos comuns ao gênero cordel e às adaptações trabalhadas em sala de aula.</p>	<p>Discussão e elaboração de textos que sintetizarão as inferências de cada grupo acerca das obras lidas e das discussões desenvolvidas entre os membros de cada grupo que serão apresentados para todos os participantes do curso de formação.</p> <p>120 minutos.</p>

<p style="text-align: center;">Avaliação</p> <p>Avaliar o Curso de formação.</p>	<p>Roda de conversas para avaliar o curso de formação.</p>	<p>Discutir a importância dos cursos de formação para o desenvolvimento de metodologias a serem aplicadas no processo de mediação da literatura de cordel em salas de aula do Ensino Fundamental 1.</p> <p>30 minutos.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

A proposta do módulo didático *A Mala do Folheteiro*, inicialmente, é um resultado da pesquisa propositiva que realizamos no estudo apresentado, mas se configura também como uma proposta apresentada à Prefeitura Municipal de Serra Branca, para a realização de formações continuadas, a exemplo do curso “Diálogos, leitura e produção de cordéis no ensino fundamental”, iniciado pela gestão pública do município em sua rede de ensino.

Partimos da compreensão de que, apesar da importância da aproximação com o literário, os professores, em geral, pautam suas escolhas de leituras para a sala de aula no que orienta o livro didático. Ao escolher seguir as orientações exclusivas dos livros didáticos, o professor se esquece, por exemplo, de trazer para a sala de aula obras literárias produzidas em seu estado, em sua cidade e sua região. Diante disso, a própria literatura de cordel é deixada de lado, tendo em vista que os folhetos não são apresentados frequentemente nos livros didáticos. Destacamos, ainda, que o ensino de literatura não é algo que deve ser realizado de forma descomprometida, solta, mas de forma sistemática e detalhada.

A literatura de cordel como mediação e circulação recorrente em sala pode subsidiar a prática docente em uma metodologia que se aproxime das narrativas orais, com temáticas próximas da realidade do leitor, como, por exemplo, com a presença de animais, príncipes, princesas e personagens que atraiam o interesse das crianças. Assim, acreditamos que os cordéis que narram suas histórias baseadas nos contos de fada se configuram como uma leitura atrativa para todas as faixas etárias, uma vez que despertam o imaginário através da fantasia e retomam lembranças da infância leitora. Apesar de a formação ser direcionada para o público docente, ela pode, posteriormente, servir de inspiração para o planejamento de aulas que facilitem a mediação da leitura do gênero cordel em sala de aula.

Embora não houvesse inicialmente uma literatura de cordel destinada especificamente ao público infantil, tornou-se comum a escolha de folhetos com adaptação de contos infantis para o trabalho com o gênero nos ensinos infantil e fundamental. Além disso, muitos professores, ao comentarem sobre essa literatura, destacam as memórias de infância quando

lembram das narrativas cheias de fantasia memorizadas e declamadas em rodas de conversa pelos seus familiares. Assim, percebemos na literatura de cordel um mundo de fantasia e realidade que pode instigar o indivíduo a desenvolver o gosto pela leitura, mergulhando nas entrelinhas e nas ideias que o texto provoca em si mesmo e no próximo.

Com base no que é acima tratado, montamos a seguir uma proposta de módulo didático para a formação continuada para professores e, conseqüentemente, multiplicadores da formação de leitores do texto literário, cuja base é o trabalho com a leitura a partir do gênero cordel.

A referida proposta, está estruturada a partir de uma sequência didática centrada em atividades desenvolvidas a partir da atividade de leitura dos textos *Chapeuzinho vermelho*, dos irmãos Grimm, *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau* (2021), de Arievaldo Viana, e *Chapeuzinho de chita* (2019), de Juliana Soares, que se configuram adaptações de contos e clássicos da literatura infantil. Destacamos que a obra de Soares é muito representativa e se aproxima no nosso contexto cultural. Nela há uma adaptação dos personagens, do enredo e do cenário da história, transportando-nos para um encontro interior que pode ser ainda mais viável nas atividades em sala de aula, como também na formação dos professores. Sugerimos então, que cada professor escolha uma obra a ser trabalhada que se aproxime do seu contexto cultural e geográfico.

O módulo didático aqui apresentado tem como referência o modelo elaborado por Cosson (2006) para uma sequência didática, proposta em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*. O autor defende que as sequências didáticas devem ser organizadas a partir de atividades escolares sistemáticas, com o objetivo de desenvolver o aprendizado dos alunos. Para a nossa proposta, adotamos algo mais próximo do que seria uma sequência didática básica, a partir das etapas a seguir, uma vez que a adaptação desse modelo proposto pelo referido autor aproxima-se da estrutura pensada para as etapas elaboradas para o módulo didático que apresentamos.

a) Motivação

Na concepção de sequência didática apresentada por Cosson (2006, p. 77), “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido.” Na atividade, a preparação da motivação busca sensibilizar o docente / aluno para a temática a ser abordada. Nesse momento, é importante que o docente / aluno desperte o seu interesse para a atividade de leitura a ser desenvolvida e para isso sugerimos,

inicialmente, a organização de uma roda de conversa com os professores do Curso de Formação em que se discutam as suas experiências enquanto leitores dos contos infantis, das adaptações e da literatura de cordel. Sugerimos, ainda, a leitura em voz alta do poema “A mala do folheteiro”, de Klévisson Viana, realizada pelo mediador do Curso de Formação e a divisão dos participantes em dois grupos para que cada grupo confeccione a sua mala de folheteiro, artefato comum aos poetas de cordel / vendedores de folhetos nas feiras do Nordeste.

Na mala do folheteiro
 Tem romance de bravura,
 Onde o vaqueiro valente
 Estampa sua figura,
 No seu cavalo alazão,
 Rouba a filha do patrão,
 Sem temer o pistoleiro.
 Em defesa da amada,
 Tem sua história rimada
 Na mala do folheteiro...

Na mala do folheteiro
 Tem Romance do Pavão,
 Onde o Turco Evangelista
 Ganhou das mãos do irmão
 O retrato de uma deusa,
 A bela condessa Creusa
 Trazido do estrangeiro,
 E o pobre do rapaz
 Ao vê-la perdeu a paz
 Na mala do folheteiro...

(VIANA, 2004, p. 11).

b) Introdução

Considerando que “chamamos de introdução à apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2006, p. 57), essa etapa se configura como o momento de apresentação das obras a serem lidas, viabilizando o contato sensível os textos. O contato com as obras e com a temática já se configura uma motivação e introdução da atividade.

Posteriormente, os professores devem ser divididos em dois grupos. Ao primeiro grupo será designada a leitura coletiva do texto *A peleja do Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau*, Cordel de Arievaldo Viana (2021) e ao segundo grupo, *Chapeuzinho de Chita* (2019), de Juliana Soares. Para a introdução é importante apresentar um pouco sobre os autores e sobre as obras a serem lidas pelos grupos, conforme apresentamos a seguir:

1. Os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), nascidos na Alemanha, no século XIX, em meio às guerras napoleônicas, recorreram ao registro através da

escrita das histórias tradicionais como forma de exaltar a cultura nacional e publicam, em 1812, a sua versão para o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Assim, reunindo relatos de contadores de histórias locais, eles escreveram uma coletânea de contos que ainda hoje nos conta sobre a importância dos contos de fadas e tradições orais.

2. Arievaldo Viana é um poeta popular criador do projeto Acorda Cordel na sala de aula, que utiliza poesia popular na alfabetização de jovens e adultos em sua terra natal, que é Canindé, no Ceará. Faleceu em 30 de maio de 2020, deixando um legado na luta pelo reconhecimento da literatura de cordel ao lado do seu amigo Klévisson Viana. A obra escolhida representa uma leitura adaptada do clássico infantil Chapeuzinho vermelho e o lobo mau, e nos possibilita comparar com a versão do texto escrito pelos irmãos Grimm e a também com a adaptação de Juliana Soares.

3. Juliana Soares, professora da rede municipal de ensino de Cabaceiras, no Cariri Paraibano, autora de *Alice no país do cordel*, *Chapeuzinho de chita* e *Os três cabritinhos*. A escolha dessa autora justifica-se por diversos motivos: ela é professora do ensino básico em um município da mesma microrregião geográfica, do mesmo território de Serra Branca. É uma jovem autora que entrecruza a literatura e o ensino por meio do gênero cordel; além disso, destaca-se por ser uma cordelista, diante de tantas vozes masculinas que tradicionalmente ganharam espaço na história da literatura de cordel. As adaptações de Juliana Soares se configuram para além de uma versão próxima daquela apresentada pelos irmãos Grimm, pois, num processo de “nordestinização” do conto, além de transformar a narrativa em versos, aproxima personagens e cenários à região do Cariri paraibano e à cidade de Serra Branca.

c) Leitura

Entendendo o ato da leitura como “um processo de extração do sentido que está no texto” (COSSON, 2006, p. 39), acreditamos que os textos selecionados para o módulo didático permitem aos leitores uma atribuição de sentido ao texto a partir das representações das personagens, reconfiguradas na linguagem da literatura de cordel, assim como permitem o reconhecimento de uma realidade social, política e educacional da nossa região, seja pela linguagem mais próxima de nossa forma de existir no mundo descrito, ou pela reconfiguração dos personagens, como acontece no texto de Soares em que o lobo cede lugar para o gato

maracajá e deixa de ser o vilão, tomando o lugar de um personagem que deve ser protegido, diante da ameaça do caçador que, de herói, configura-se como o anti-herói da estória.

Essa etapa é a mais importante e ocorre a partir da divisão dos grupos e do encaminhamento das leituras dos textos indicados. Nesse momento, é importante que o Professor mediador esteja atento ao fator tempo e à necessidade de intervalos, uma vez que cada leitor ou cada grupo vai desenvolver um ritmo de leitura diferente.

Nesse momento, o mediador do curso de formação inicia as atividades realizando a leitura em voz alta do texto dos Irmãos Grimm e, a partir dos cordéis selecionados, determinará para cada um dos dois grupos a leitura coletiva dos dois textos adaptados para a literatura de cordel.

- a) Grupo I – *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau*, de Arievaldo Viana;
- b) Grupo II – *Chapeuzinho de chita*, de Juliana Soares.

d) Interpretação

De acordo com Cosson (2006, p.41), “Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto.”. O autor afirma ainda que esse contexto é uma via dupla que se apresenta através daquele que é ofertado pelo texto e por um outro que é ofertado pelo leitor e que ambos precisam convergir para que a leitura ganhe sentido. Assim, em um processo que une o texto lido ao conhecimento de mundo dos leitores, entendemos que, a partir dos cordéis selecionados, podemos nos aproximar e nos reconhecer naquelas histórias que, através dos cenários e personagens e da linguagem apresentados, permitem ao leitor a recuperação de um contexto muito próximo de nossa realidade de sertão e essa recuperação atribui sentido às leituras realizadas, afinal “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”. (COSSON, 2006, p.65)

Nessa etapa do módulo, após a realização das leituras, cada grupo deve apresentar ao coletivo maior a sua interpretação, a partir da apresentação de um texto elaborado pelos membros dos grupos, que deve sintetizar as inferências acerca das obras lidas e das discussões desenvolvidas entre os membros de cada grupo, uma vez que, na escola, existe a necessidade de “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” e que as atividades da interpretação devem ter como princípio o registro / externalização da leitura. (COSSON, 2006, p. 66)

e) Avaliação

Como uma das possibilidades de continuidade para a nossa sequência básica, propomos a avaliação do curso de formação através da discussão em uma roda de conversa. Nessa etapa final, cabem discussões voltadas não somente para a avaliação das atividades desenvolvidas, mas também para a reflexão sobre a importância do processo de formação continuada para o docente como momento que considera acerca de aspectos fundamentais a sua atuação em sala de aula como, por exemplo, a sua formação enquanto leitor que forma leitores; textos / gêneros a serem mediados em sala de aula; metodologias a serem aplicadas / pesquisadas/ desenvolvidas e até mesmo a elaboração de propostas ao município para a oferta de novos cursos a serem ministrados a partir das necessidades apresentadas pelos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos anos 2000, o Brasil apresentou uma política de estado crescente para a formação inicial de professores. Neste contexto, com a expansão das universidades federais, a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e a interiorização das universidades federais e estaduais, muitos profissionais de educação se formaram como egressos dos cursos de licenciaturas nas cidades, quando essas novas unidades de ensino chegaram aos interiores do país.

Diante desta realidade nacional, podemos vivenciar no Cariri paraibano a oferta de cursos de licenciatura pelas Universidades Estadual da Paraíba e Federal de Campina Grande, além da possibilidade de formação pedagógica pela Universidade Aberta do Brasil, por meio da Educação a distância. Neste cenário, apresentamos uma pesquisa que constata que todos os professores que hoje atuam na rede municipal de ensino de Serra Branca são licenciados, pontuando que todos que lecionam nos 5º anos do Ensino Fundamental da referida rede são licenciados em Pedagogia. Ao que identificamos que, dos 10 professores, sete deles possuem especialização e dois possuem segunda licenciatura. Com isso, podemos afirmar que não há na rede irregularidade em relação à formação inicial, que é atributo indispensável para que um indivíduo seja professor de fato e de direito.

No que se refere às formações continuadas, essa pesquisa constata que há um problema estrutural em relação à formação continuada dos professores de Serra Branca, considerando que não há na Secretaria Municipal de Educação do referido município nenhum registro de oferta de cursos, projetos ou atividades de formação continuada pela gestão municipal nos últimos oito anos.

Infelizmente, a ausência desse tipo de formação institucional como oferta da gestão municipal é uma constatação no cotidiano e na prática docente. Talvez isso seja uma realidade em muitos municípios interioranos de pequeno porte em toda a Paraíba, e foi o que pudemos constatar no recorte da nossa pesquisa: que existe essa ausência nos planejamentos pedagógicos em educação neste município e que, quando existe alguma proposta de formação, ela é observada como treinamento, como no caso daquele, citado como formação, sobre o uso dos aplicativos para as aulas remotas.

Com a leitura dos documentos acerca da formação dos docentes, observamos que todos os docentes da rede municipal de ensino possuem formação inicial, mas não há registro de formações continuadas em seus currículos, nem atividades pedagógicas com a presença da

literatura de cordel, também não existe nenhum registro de Formação continuada para os profissionais de Educação do Município de Serra Branca;

Diante da ausência desses registros constatamos que a gestão municipal não cumpre o que preconiza a Lei Municipal 600/2012, de 02 de abril de 2021, que assegura a promoção de formação continuada para os profissionais de educação da rede municipal de ensino do município de Serra Branca que se coaduna com as Leis de Diretrizes e Base da Educação (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e com a Lei do Novo Fundeb.

O que a pesquisa constata ainda é uma realidade na qual o trabalho dos docentes é marcado pela escassez de condições para o desenvolvimento mínimo das atividades, entre as quais podemos citar a falta de livros didáticos, seja para alunos ou para os professores; falta de bibliotecas, que, quando existem, são sucateadas, com livros deteriorados, que se configuram muito mais como um depósito de entulhos do que um ambiente de leitura, reflexão e contato com os livros. Dessa forma, acreditamos que, possivelmente, as jornadas de trabalho e a falta de incentivo podem gerar determinados desinteresses por partes desses docentes e que, para além da estrutura física, a ausência da oferta de cursos de formação continuada para os professores é um grande problema para a ampliação de práticas refletidas enquanto profissional que demanda constante reconstrução de si e de sua prática.

Ainda sobre formação continuada, não consta nos registros iniciativas individuais também por parte dos professores. Diante do contexto estudado, foi possível inferir que, ao mesmo tempo em que eles querem que a gestão municipal proporcione formação, na prática, eles também não priorizam a buscar dessa formação. Partem do pressuposto de que uma especialização representa uma formação continuada pelo resto da sua prática, quando na realidade a especialização é um recorte institucionalizado de conhecimentos que se afunilam. Tem a função de continuidade de formação, mas não podemos limitar a formação continuada a esse tipo de titulação, muito menos às descrições de cursos de formação inicial e continuada (FICs) apresentadas nos regulamentos do MEC. A formação continuada está para além das formas que a enquadram.

Foi possível observar também que os documentos oficiais que foram disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Serra Branca se caracterizam como insuficientes não somente no que se referem aos registros das formações continuadas, mas também em relação aos planejamentos e atividades executadas nos calendários letivos. O que demonstra certa negligência em relação ao valor formativo e histórico dos registros escolares

e administrativos da gestão sistêmica das redes de ensino, fato que também evidencia uma deficiência na avaliação cotidiana das práticas escolares.

Nesse cenário, a observação dos documentos oficiais também não oferecem informações suficientes em relação aos registros dos diários das atividades escolares que apresentam defasagem sobre as atividades cotidianas. Inicialmente, não existe nenhuma orientação de conformidade sobre esses registros, nem que direcione as ações de planejamento de aula, de atividades ou de projetos. Essas atividades são realizadas de forma desconectadas e descontextualizadas.

Quando a questão se estende à formação continuada tendo como base a literatura de cordel, as prioridades se tornam ainda mais distantes. Investimento em voltados para a aquisição dos materiais necessários à atividade de leitura em nossas salas de aula não se constituíam como prioridade individual ou coletiva na prática educativa da rede de ensino de Serra Branca. Dessa forma, não foi possível identificarmos a mediação/circulação do gênero cordel nas atividades escolares, nem no planejamento da Secretaria de Educação de Serra Branca.

Diante dessa realidade, como partimos do pressuposto que a formação continuada é basilar para uma rede de ensino de qualidade, reflexão e avaliação das práticas cotidianas, entendemos que esse tipo de formação deve ser mediada por experiências estéticas significativas. Assim, elegemos a literatura de cordel como gênero a ser mediado em nossa proposta de Módulo didático por considerá-lo representação das expressões de mulheres e homens que formam a cultura popular dos interiores do Nordeste. Isso não quer dizer que o interior do Nordeste tenha apenas o cordel como representação nossa, mas o entendemos como uma experiência literária que não pode ser negligenciada na prática escolar por se caracterizar de forma muito próxima com as nossas representações populares.

Como resultado / contribuição desta pesquisa, através do diálogo com a gestão municipal da secretaria de educação e cultura do município, percebemos a realização de algumas ações iniciais a partir de janeiro de 2022. Entre elas: a oferta de uma formação continuada pela Secretaria de Educação do município: um curso ministrado em parceria com o IFPB, denominado: “Leitura, diálogos e produção de cordéis pelos professores do Ensino Fundamental”. Tal curso ofertado pela gestão municipal, e que ainda está em andamento, tem se preocupado com os registros dessa atividade de formação tanto na instituição municipal promotora quanto na instituição certificadora, com o propósito de tornar esse registro uma prática essencial para o fortalecimento das ações educacionais do município e para a própria pesquisa institucional. O curso se configura como um espaço de diálogo das múltiplas vozes

que representam a rede de ensino de Serra Branca, e com as experiências de professores de outras redes de ensino, mediada pela presença e leitura coletiva de obras literárias do gênero cordel.

Outra iniciativa a partir da pesquisa foi a construção coletiva de materiais didáticos contextualizados, a exemplo da construção da cartilha Itamorotinga versejada no gênero cordel, pelo escritor Eltonn Moreira, parceria entre o IFPB, Instituto Histórico e geográfico de Serra Branca e a prefeitura municipal, que faz um resgate histórico da ocupação indígena na Cidade de Serra Branca e será utilizada em todas as escolas municipais.

Além disso, o que torna essa pesquisa uma contribuição efetiva para a reflexão e mudanças substanciais na rede municipal de ensino, é o fato de que a própria gestão municipal, a partir das discussões suscitadas no desenvolver de nosso estudo, enquanto membro da equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Serra Branca, tem refletido sobre a importância dos registros administrativos, pedagógicos e de seus planejamentos, assim como sobre a necessidade de construir parâmetros orientadores para os planejamentos escolares e registros pedagógicos.

Assim sendo, essa pesquisa se configura como espaço de reflexão, memórias, diálogo, proposição e um novo trajeto recalculado na minha prática profissional que visa honrar a rede municipal de ensino de Serra Branca, em que realizo o meu trabalho e que me liberou para a conclusão desses estudos, viabilizando a efetividade desta pesquisa que entrego como retorno à sociedade serra-branquense, que fomentou a minha trajetória acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

A MALA DO FOLHETEIRO. Intérprete: Marcus Lucenna. Compositores: Klévisson Viana e Marcus Lucenna. *In: Marcus Lucenna na corte do Rei Luiz*. Intérprete: Marcus Lucenna. Fortaleza: Marcus Lucenna, 2018. Faixa 13 (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BvqIma1-gDs>. Acesso em: 5 fev. 2022.

ABREU, Márcia. “Então se forma a história bonita” – relação entre folhetos de cordel e a literatura erudita. **Horizontes Antropológicos**. Ano 10, n. 22, p. 199. 2018. Porto Alegre: Jul/dez, 2004.

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e Leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ARANTES. Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2021. (Coleção Primeiros Passos).

BARBOSA, D. Mulheres no cordel: conheça 6 poetas cujo trabalho tem diversificado o gênero literário. **Diário do Nordeste**, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/estilo-de-vida/sisi/mulheres-no-cordel-conheca-6-poetas-cujo-trabalho-tem-diversificado-o-genero-literario-1.3121579>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Economia. **Portaria Interministerial nº 11, de 24 de dezembro de 2021**. Estabelece os parâmetros referenciais anuais do [...] Fundeb para o exercício de 2022 [...]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14247-portaria-mec-me-n%C2%BA-11,-de-24-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CASCUDO, C. **Literatura oral no Brasil**. 1ª edição digital. São Paulo: Global editora, 2012.

CAVALCANTE, J. E. R. Direitos culturais e direitos humanos: uma leitura à luz dos tratados internacionais e da Constituição Federal. **Díke**, v. 1, n. 1, jan.-jul. 2011. Disponível em: <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2015/07/Direitos-culturais-Estenio-Raulino.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHAUÍ, M. **Iniciação à Filosofia**: ensino médio. Volume único. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

COBIAN, M. B.; COSTA, M. F. L.; PINTO, M. I. R. Trabalhando com literatura de cordel no ensino fundamental: relato de uma vivência. **Solettras**, UERJ, São Gonçalo, ano 11, n. 21, p. 110-116, jan.-jun. 2011.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

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

COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, ano 20, dez. 2004.

DALVI, M. A. (2019). Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. **Via Atlântica**, 1(35). 221-234. <https://doi.org/10.11606/va.v0i35.154687>.

GLOBO NOTÍCIAS. Disciplina poesia popular é ministrada nas escolas de São José do Egito. **G1**, Pernambuco, [2016]. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/video/1o-bloco-disciplina-poesia-popular-e-ministrada-nas-escolas-de-sao-jose-do-egito-4266382.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos**. 5. ed. São Paulo: CosacNaif, 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Iphan divulga diretrizes da salvaguarda da literatura de cordel**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/5650/iphan-divulga-diretrizes-da-salvaguarda-da-literatura-de-cordel>. Acesso em: 12 abr. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Convenção para salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**: Iphan, 2003. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Convencao_Salvaguarda_Patrimonio_Imaterial.pdf Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Departamento de Articulação e Fomento. Coordenação de Educação Patrimonial. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ITAÚ CULTURAL. **Dia do cordelista: quem foi Leandro Gomes de Barros?**. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/entrevista/cordelista-leandro-gomes-barros>. consultado em 12/04/2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Imacollata Vassallo de Lopes, Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2021.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Prefácio de Néstor García Canclini. Tradução de Ronald Polito, Sérgio Alcides. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MOREIRA, E. N. **Itamorotinga: a ocupação indígena: volume I.** Organização Instituto Histórico e Geográfico de Serra Branca e Prefeitura Municipal de Serra Branca, baseado na pesquisa de José de Sousa Pequeno Filho. Sumé: Xukuru-kariri, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 7 ago. 2020.

PARAÍBA CRIATIVA. **João Martins de Athayde**. Disponível em: <https://www.paraibacriativa.com.br/artista/joao-martins-de-athayde/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PESSOA, J. M. **Cultura popular: gestos de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINHEIRO, J. H. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, M. A.; RESENDE, N. L.; JOVERFALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

PINHEIRO, J. H. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. ver. ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RODRIGUES, L. S. **Curso de Formação Continuada em Leitura Literária no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/561250>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, M. A.; RESENDE, N. L.; JOVERFALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, A. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. [Entrevista cedida a] Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Revista Teias**, v. 6, n. 41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SERRA BRANCA. **História de Serra Branca**. Serra Branca: Prefeitura Municipal de Serra Branca, 2021. Disponível em: <http://www.serrabranca.pb.gov.br/historia/#:~:text=Serra%20Branca%20%C3%A9%20um%20munic%C3%ADpio,em%20738%20km%C2%B2%20de%20%C3%A1rea>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SERRA BRANCA. Prefeitura Municipal. Secretária de Educação. **Lei Orgânica do Município**. Serra Branca: Câmara Municipal de Serra Branca, 2021. Disponível em: <http://www.serrabranca.pb.gov.br/lom/>. Acesso em: 3 fev.2021.

SILVA. Josivaldo Custódio. O ensino de Literatura nos cursos de Letras em Instituições públicas do Nordeste. **Boitatá** – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL ISSN 1980-4504 BOITATÁ, Londrina, n. 15, p. 79-105, jan-jul 2013. 81.

SILVA, P. C. de B. **Juliana Soares e o cordel de autoria feminina**: a poeta das adaptações. Monografia de Literatura Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande: Campina Grande, 2021.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, J. **Chapeuzinho de Chita**. Literatura de Cordel: Cabaceiras, 2019.

SOUZA, I. A. I. de. **O folheto no cenário das adaptações literárias**: releituras do conto Chapeuzinho Vermelho. Dissertação de Mestrado: João Pessoa, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que é e como funciona o Fundeb?** [S. l.]: Todos pela Educação, 5 dez. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb>. Acesso em: 7 fev. 2021.

TOSI, G. **O que são esses “tais de direitos Humanos”?** – Direitos humanos na educação superior. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

VIANA, A. **A peleja de Chapeuzinho vermelho com o lobo mau**. Ilustração Jô Oliveira, 2. ed. Rio de Janeiro: Globinho, 2021.

VIANNA, L. Cultura Popular e Educação. Salto para o Futuro – TV Escola. **Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br. Acesso em: 28 jan. 2022.

VIANA, A. K. **A mala do folheteiro e outros poemas**. Fortaleza: Tupynanquim Editora, 2004.

VILELA, B. **O chapeuzinho vermelho**. Texto e ilustração de Bia Vilela. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

ANEXOS

Anexo A: Requerimento de acesso aos documentos oficiais

REQUERIMENTO

SOLICITAÇÃO PARA TER ACESSO AOS DOCUMENTOS ONDE COMPROVAM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Exmo. Senhor
Secretário de Educação, Paulo Sérgio de Barros

Senhor Secretário,

Eu Rosânia Ferreira Serikawa, brasileira, casada, professora, portador da Cédula de Identidade R.G. nº 2366844, residente na Rua Miguel Rodrigues de Lima, nº 70, Distrito de Santa Luzia do Cariri, cidade e Município de Serra Branca, venho à presença de V. Exa. para expor e requerer o que segue:

Preciso fazer uma pesquisa documental para minha pesquisa de Mestrado, para isso, se for necessário o acesso e manuseio dos documentos arquivados na Secretaria de Educação:

- * documentos comprobatórios de escolaridades dos professores do 5º ano fundamental;
- * Os diários dos 5º anos;
- * Registros de relatórios que tratam sobre a Capacitação e a Formação Continuada dos professores nos últimos 12 anos.

Desde já, afirmo que esse manuseio será sigiloso, não comprometendo a identidade dos profissionais. Pois, só serão publicados apenas os dados da pesquisa.

Diante do exposto, requer a V. Exa. autorização a coletar dos referidos dados.

Pede Deferimento.

Santa Luzia do Cariri, 17 de março de 2022


Rosânia Ferreira Serikawa

Assinatura



Anexo B – Autorização de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Serra Branca-PB




GOVERNO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA BRANCA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Paulo Sérgio de Azevedo Barros**, brasileiro, divorciado, Secretário de Educação, Esporte e Cultura do Município de Serra Branca/PB, inscrito CPF: 039.886.524-82, RG: 2.521.487, residente e domiciliado, no endereço: Sítio Riacho do Buraco, AUTORIZO por meio deste, a senhora Prof.^ª Rozânia Ferreira Senkawa, brasileira, casada, inscrita no CPF: 029.037.324-77 e no RG: 2366844, residente e domiciliada na Rua Miguel Rodrigues de Lima, nº70 – Distrito de Santa Luzia do Cariri – Município de Serra Branca, ter acesso às **INFORMAÇÕES CADASTRAIS E ADMINISTRATIVAS**, junto a esta Secretaria Municipal acima citado.

Serra Branca- Paraíba, aos 17 de março de 2022.



Paulo Sérgio de Azevedo Barros
Secretário de Educação, Esporte e Cultura

End.: Rua Manoel Gaudêncio Neto, SN, Centro, Serra Branca – PB
CEP: 58.580-000 – E-mail: seceducsb@yahoo.com.br

Estabelecido em 17/03/2022

Anexo C – Plano de Cargo e Carreira do Município de Serra Branca-PB



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA BRANCA
 Gabinete do Chefe do Poder Executivo

Ofício N.º 033/2012.

Em, 21 de Março de 2012.

Excelentíssimo Senhor Vereador
 Presidente da Câmara Municipal de Serra Branca
 Estado da Paraíba

Venho através deste, encaminhar para apreciação desta Casa Legislativa, o **PROJETOS DE LEI Nº 003 E 004 DE 2012, DESTINADOS A "ALTERAÇÃO DO PISO SALARIAL DOS PROFESSORES, E DA IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTERIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SERRA BRANCA-PB, respectivamente e dá outras providências.**

Na oportunidade, reitero os mais sinceros votos de protesto e distinta consideração.


EDUARDO JOSÉ TORREÃO MOTA
 Prefeito

EDUARDO JOSÉ TORREÃO MOTA

Prefeito Constitucional



ESTADO DA PARAÍBA

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA BRANCA

Projeto de Lei nº 003/2012

"Altera o piso salarial dos professores, e dá outras providências"

FAÇO SABER, QUE A CÂMARA MUNICIPAL APROVA, E EU, SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - Altera o piso salarial dos professores, regentes de ensino, supervisor, orientador, coordenador e psicólogo educacional, em pleno exercício de suas funções, com o objetivo de atender ao Piso Nacional do Magistério.

§ 1º - As categorias mencionadas no caput deste artigo, ficarão com os seguintes valores:

- R\$ 870,80 – Professores que tem Magistério e Logos II;

- R\$ 1.088,25 – Professores com curso superior de Pedagogia ou Licenciatura na área que trabalha, como é o caso das disciplinas;

- R\$ 1.088,25 – Supervisor, Orientador, Coordenador e Psicólogo Educacional;

§ 2º - Os Regentes de Ensino, terão o piso salarial de acordo com o grau de escolaridade, obedecendo a classificação do parágrafo primeiro deste artigo.

§ 3º - Os valores acima mencionados, são para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais.

Art. 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Serra Branca-PB, 21 de março de 2012

EDUARDO JOSÉ TORREÃO MOTA

-Prefeito Constitucional-

Anexo D: Registros de atividades

REGISTRO DAS ATIVIDADES		
<p>19.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p> <p>20.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p>	<p>21.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p> <p>22.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p>	<p>23.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p> <p>24.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p>
<p>25.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p> <p>26.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p>	<p>27.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p> <p>28.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p>	<p>29.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p> <p>30.09.18 ATIVIDADE TRABALHADA: Exploração de minérios - trabalho com máquinas e equipamentos - manutenção, com auxílio de operadores de máquinas e equipamentos.</p>

REGISTRO DAS ATIVIDADES

CONTINUAÇÃO: Es. Ciências naturais.

ATIVIDADE TRABALHADA: Abordar "Flora das circunvizinhanças" de acordo com o projeto de trabalho, com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Leitura e interpretação.

ATIVIDADE TRABALHADA: Leitura, interpretação e produção de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Organização de materiais e produção de textos.

ATIVIDADE TRABALHADA: Seleção, organização e produção de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Es. Ciências naturais. Pêlo dos insetos.

ATIVIDADE TRABALHADA: Leitura e interpretação de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

ATIVIDADE TRABALHADA: Leitura e interpretação de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Sistema de comunicação.

ATIVIDADE TRABALHADA: Leitura e interpretação de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Inglês. Material não foi usado. (C. 04) não usado.

ATIVIDADE TRABALHADA: Seleção, organização e produção de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Leitura e interpretação de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

ATIVIDADE TRABALHADA: Leitura e interpretação de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

CONTINUAÇÃO: Organização de materiais e produção de textos.

ATIVIDADE TRABALHADA: Leitura e interpretação de textos com ênfase na qualidade do trabalho realizado. Abordar o trabalho de campo com as publicações de referência em 20/04/2020. S.M.E.S.B.

REGISTRO DAS ATIVIDADES

<p>CONTENIDO: Genes e mutações sobre o DNA; Diferenças e diversidade de genes e do DNA; Comparação de estruturas de DNA e RNA; Efeito da temperatura na desnaturação do DNA.</p> <p>41.08.2019</p>	<p>CONTENIDO: Os elementos da construção celular; Os tipos celulares; O citoplasma; O núcleo celular.</p> <p>44.08.2019</p>	<p>CONTENIDO: Bactérias e outros organismos unicelulares de vida livre e parasitárias; Estrutura celular dos organismos unicelulares; Funções das organelas celulares.</p> <p>48.08.2019</p>
<p>ATIVIDADE TRABALHADA: Pesquisa sobre genes, mutações e diversidade de genes e do DNA; Elaboração de uma tabela de comparação de estruturas de DNA e RNA; Elaboração de gráficos de dependência de temperatura na desnaturação do DNA.</p> <p>42.08.2019</p>	<p>ATIVIDADE TRABALHADA: Pesquisa sobre os tipos celulares; Elaboração de uma tabela de comparação de estruturas celulares; Elaboração de um gráfico de dependência da temperatura na desnaturação do DNA.</p> <p>45.08.2019</p>	<p>ATIVIDADE TRABALHADA: Pesquisa sobre a estrutura celular dos organismos unicelulares; Elaboração de uma tabela de comparação de estruturas celulares; Elaboração de um gráfico de dependência da temperatura na desnaturação do DNA.</p> <p>48.08.2019</p>
<p>CONTENIDO: Estrutura e função da fibra capilar; Estrutura e função da fibra muscular; Estrutura e função da fibra nervosa; Estrutura e função da fibra óptica.</p> <p>43.08.2019</p>	<p>CONTENIDO: Estrutura e função da fibra capilar; Estrutura e função da fibra muscular; Estrutura e função da fibra nervosa; Estrutura e função da fibra óptica.</p> <p>46.08.2019</p>	<p>CONTENIDO: Estrutura e função da fibra capilar; Estrutura e função da fibra muscular; Estrutura e função da fibra nervosa; Estrutura e função da fibra óptica.</p> <p>49.08.2019</p>

09 aulas.