

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

**ASTROGILDA MARIA DE SOUSA**

**PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA COM O GÊNERO CORDEL: do folheto ao  
ciberespaço**

**TERESINA (PI)**

**2017**

**ASTROGILDA MARIA DE SOUSA**

**PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA COM O GÊNERO CORDEL: do folheto ao ciberespaço**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguagens e Letramentos.

**LINHA DE PESQUISA:** Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

**TERESINA (PI)**

**2017**

**ASTROGILDA MARIA DE SOUSA**

**PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA COM O GÊNERO CORDEL: do folheto ao ciberespaço**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2017

Horário: \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito (Orientadora)  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

---

Profa. Dra. Raimunda Celestina Mendes da Silva (1ª Examinadora)  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

---

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (2ª examinadora)  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Dedico este trabalho ao meu esposo Jean Siqueira e aos meus filhos Daisy e David por terem vivido sem mim, durante esses dois anos, momentos importantes de suas vidas compreendendo que assim deveria ser para que eu pudesse dedicar-me plenamente ao curso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, ao Deus onipotente e criador de todas as coisas por saber que jamais me abandonou nos momentos de angústia, dificuldades, tristezas e fraquezas, não me permitindo desistir da jornada.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, por investir na formação e qualificação dos profissionais da área de Língua Portuguesa.

À professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito, por sua orientação e, principalmente, pela sua compreensão, amizade, respeito e companheirismo.

Ao meu esposo Jean, companheiro e incentivador dos meus projetos e estudos.

À minha família, pelo apoio constante e incondicional, pilar de sustentação nas horas em que cambaleei.

À Secretária Municipal de Educação de Baixa Grande do Ribeiro (PI), Arlete Boson, pela licença concedida e pelo apoio desprendido para a concretização de um sonho.

Aos alunos e professores do 8º ano da Unidade Escolar Benilde Macêdo, Baixa Grande do Ribeiro (PI), que colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos gestores da Unidade Escolar Presidente Vargas, Baixa Grande do Ribeiro (PI), pela compreensão das ausências na escola.

Às minhas amigas Iane Portella, Sarah Mendes, Noemi Kelly, Cinthya Nicoléia, Gilvana Mendes e Meirydianne Chrystina pelas palavras de apoio e encorajamento nos momentos em que pensei em desistir.

Aos demais colegas da turma de mestrado, Rodger, Janaína, Antônio Melo, Ana Gaspar, Antônia Barbosa, Clemilda, Ivânia Saila e Tatiana pelos momentos vividos juntos e pela colaboração dada durante o curso.

Aos professores do Profletras, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos tão úteis à nossa vida profissional e pessoal.

Ao meu irmão Adielson de Sousa, pela versão do resumo em inglês.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas correções e orientações necessárias.

Enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a efetivação deste árduo trabalho.

O cordel é importante  
Para a classe estudantil,  
Agiliza a nossa mente  
Melhorando seu perfil  
E deve ser implantado  
Nas escolas do Brasil.  
[...]

Joames (s.d., p. 3)

## RESUMO

As novas concepções de ensino, de aprendizagem e de leitura, aliadas à circulação de diferentes gêneros textuais na sociedade, exigem a formação de um leitor crítico e competente, ancorado em práticas de leituras eficazes e úteis, que lhe propiciem condições de apropriar-se do conhecimento e que o preparem para a participação efetiva em práticas sociais de uso da leitura e da escrita em situações múltiplas dentro e fora do contexto escolar. Neste estudo, de natureza quali-quantitativa faz-se uma análise do trabalho com o gênero cordel em sala de aula, em uma turma de 8º ano por acreditar que para a formação de leitores críticos e competentes deverão ser empregadas estratégias de ensino que favoreçam o contato do leitor com os múltiplos suportes de veiculação do gênero cordel, num ato de aproximação dos textos provenientes da tradição e da cultura que passaram a circular não só em folhetos, mas em livros didáticos e no próprio ciberespaço. O objetivo geral é realizar estudos sobre o cordel de forma a verificar como este gênero textual, presente em múltiplos suportes de veiculação, auxilia na formação de leitores críticos e competentes no ambiente escolar. Como objetivos específicos foram elencados: 1) Conhecer a origem e evolução do gênero cordel, do folheto ao ciberespaço; 2) Explorar as características desse gênero em função dos seus usos sociais em atividades de leitura/escuta e produção textual; 3) Oportunizar situações de leitura e apreciação de textos que mantenham um diálogo com o gênero cordel; 4) Elaborar uma proposta de leitura do gênero cordel para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Assim sendo, buscou-se, por meio dessa pesquisa encontrar uma resposta para o seguinte questionamento: que estratégias empregar em sala de aula ao se trabalhar com o gênero cordel de modo a formar leitores críticos e competentes? O aporte teórico da pesquisa baseia-se em autores como Terra (2014), Cosson (2014), Marinho e Pinheiro (2012), Galvão (2006), Wachowicz (2012), Marcuschi (2002; 2008); Costa (2010), Santos (2006), Weitzel (1995) dentre outros de igual relevância. Para a concretização deste trabalho foi realizada, quanto à abordagem, uma pesquisa de caráter quali-quantitativo e, quanto aos métodos, uma pesquisa descritiva, aliando-se à pesquisa bibliográfica. Os resultados apresentados comprovam que o gênero textual cordel, oriundo da literatura popular, instiga o aluno a analisar a realidade em que vive ao mesmo tempo em que o insere no mundo da leitura/escuta e interpretação de textos, além de despertar nele o prazer de ler associado ao desejo de querer discutir sobre temas relacionados à sua vivência sociocultural, tendo em vista que favorece a liberdade de expressão.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Leitura crítica. Literatura de cordel.

## ABSTRACT

The new conceptions of teaching, learning and reading, allied to circulation of different textual genres in society, require the formation of a critical and competent reader supported by useful and effective practices of reading which provide them the conditions of appropriating of knowledge, and prepare them to an efficient participation in social practices of use of reading and writing on multiple situations inside and outside school context. In this research, with nature quali-quantitative, it is made an analysis about work with cordel poetry genre in an eighth grade class by believing that to the formation of critical and competent readers must be used strategies of teaching which provide the reader the contact with multiple media devices of insertion of cordel poetry in an act of approaching provenients texts from tradition and culture which have passed to circulate not only in pamphlets, but in books and cyberspace as well. The general goal is to accomplish studies about cordel in a way of verifying how this textual genre, present in multiple media devices of insertion, aids in formation of critical and competent readers at school environment. As specific aims were listed: 1) To know the origin and evolution of cordel poetry from pamphlet to cyberspace; 2) To explore the characteristics of this genres and their social uses in reading/listening activities and textual production; 3) To create situations of reading and appreciation of texts which keep a dialogue with the cordel genre; 4) To elaborate a reading proposal of cordel genre for an eighth grade class of Fundamental School. In doing so, it sought through this research to find a response to the following question: which strategies to use in classroom working with Cordel genre to form critical and competent readers? The theoretical support of this research is based on authors like Terra (2014), Cosson (2014), Marinho and Pinheiro (2012), Galvão (2006), Wachowicz (2012), Marcuschi (2002; 2008), Costa (2010), Santos (2006), Weitzel (1995) among others with similar relevance. To make this work real it was accomplished as for the approach one research with quali-quantitative character and, as for the methods a descriptive one allying to bibliographical search. The results presented confirm that textual genre cordel originated from popular literature stirs up the student to analyze their own reality at the same time that they are inserted at the world of reading/listening and texts interpretation, beyond awaking up themselves the pleasure of reading associated with the desire of wanting to discuss about themes related to the sociocultural experience considering that this promotes freedom of expression.

**Keywords:** Textual genre. Critical literature. Cordel literature.



## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Classificação dos cordéis segundo Orígenes Lessa.....	33
Tabela 2: Classificação dos cordéis segundo Ariano Suassuna .....	34
Tabela 3: Classificação dos cordéis segundo Cavalcanti Proença .....	34
Quadro 1: Textos de cordel utilizados durante a pesquisa .....	59
Quadro 2: Elementos que despertam a atenção no ato da leitura .....	66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de alunos por idade .....	57
Gráfico 2: Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis .....	58
Gráfico 3: Rotina de leitura dos alunos .....	64
Gráfico 4: Gêneros literários lidos pelos alunos .....	65
Gráfico 5: Fatores que dificultam a leitura e interpretação de textos literários .....	70

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cena da novela Cordel Encantado .....	72
Figura 2: Xilogravura de Lampião e Maria Bonita .....	72
Figura 3: Cartaz elaborado pelos alunos.....	75
Figura 4: Cena do vídeo Patativa do Assaré.....	75
Figura 5: Imagem do Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula .....	76
Figura 6: Imagem do <i>site</i> da FUNCOR.....	76
Figura 7: Quadro-síntese com as características do cordel em folheto e na internet e biografia de Ariano Suassuna .....	76
Figura 8: Exposição de folhetos de cordel na sala de aula .....	76
Figura 9: Slide sobre a estrutura do cordel: quadra .....	77
Figura 10: Slide sobre a estrutura do cordel: septilha .....	77

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS: uma abordagem teórica</b> .....	15
2.1 Concepções de Gêneros Textuais .....	15
2.2 Os Gêneros Textuais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) .....	20
<b>3 GÊNERO CORDEL: tradição, trajetória e o ensino de língua portuguesa</b> .....	22
3.1 Concepções e Evolução do Gênero Cordel .....	22
3.2 Cordel: aspectos de intertextualidade com outros gêneros textuais .....	26
3.3 Características do Gênero Cordel .....	27
3.4 As Temáticas e Classificações do Gênero Cordel .....	33
<b>4 TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO: concepções e linguagem</b> .....	36
4.1 Concepções de Literatura .....	36
4.2 Texto Literário e Não Literário: uma distinção necessária .....	37
4.3 A Linguagem do Texto Literário .....	40
4.4 O Texto Literário e a Formação Leitora do Aluno .....	42
4.5 Ficcionalidade e Literariedade enquanto Propriedades Distintivas do Cordel ....	48
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: os caminhos trilhados</b> .....	52
5.1 Caracterização da Pesquisa .....	52
5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa .....	55
5.3 Delimitação do <i>Corpus</i> .....	58
5.4 Das Oficinas Pedagógicas .....	58
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	64
6.1 A Atividade Diagnóstica: conhecendo a realidade da turma .....	64
6.2 Análise das Oficinas Pedagógicas 2, 3 e 4 .....	73
6.2.1 Oficina 2: “Para canto que olho, vejo um verso se bolindo” .....	73
6.2.2 Oficina 3: Elementos composicionais do cordel: rimas, quadra, sextilha, septilha	77
6.2.3 Oficina 4: Entre versos e outras linguagens: o texto oral, o escrito e o filmico	79
<b>7 LENDO E LITERARIZANDO COM O GÊNERO CORDEL: uma proposta de intervenção</b> .....	83
<b>8 CONCLUSÃO</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>APÊNDICES</b> .....	117
<b>ANEXOS</b> .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ensino de gêneros textuais contribui significativamente para o desempenho linguístico dos alunos, no entanto, nota-se que ao concluir o ensino fundamental os discentes não dominam as habilidades de leitura, escrita e oralidade com eficiência. Preocupa, também, o fato de serem utilizados em sala de aula apenas os textos que remetem ao uso padrão da língua, provocando um distanciamento entre os gêneros textuais “ensinados” na escola e os textos a que os alunos têm acesso no dia a dia fora do ambiente escolar, inserindo-se nesse rol os textos de cordel.

Outro fato que chama a atenção é o entendimento de que a leitura resume-se à decodificação das palavras e à compreensão daquilo que o autor disse, cabendo ao aluno interpretar o assunto ou retirar do texto informações como forma de apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela sociedade o que reafirma a associação das atividades envolvendo os textos ao registro escrito, em detrimento da leitura.

No entanto, as novas concepções de ensino, de aprendizagem e de leitura, associadas à utilização de gêneros textuais variados na sociedade, exigem a formação de um leitor competente, alicerçada em práticas de leituras que lhe propiciem condições de apropriar-se do conhecimento e participar efetivamente em práticas sociais de uso da leitura e da escrita em situações múltiplas dentro e fora do contexto escolar.

Definiu-se o tema dessa pesquisa como “práticas literárias na escola com o gênero cordel” e como delimitação “Práticas literárias na escola com o gênero cordel: do folheto ao ciberespaço”. A escolha dessa temática ocorreu por meio do contato com alunos de turmas do 8º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino, em conversas informais sobre como eles gostariam que fossem trabalhados textos de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, de modo particular, o gênero cordel.

Os alunos deixaram claro que o trabalho desenvolvido com gêneros textuais dessa natureza conduzia apenas à leitura e interpretação superficial, sem despertar neles o prazer de ler ou o interesse em produzir textos reflexivos e críticos sobre os temas abordados por intermédio dos textos lidos. Os textos de cordel não eram de conhecimento dos alunos do 8º ano, por não constar no livro didático de Língua Portuguesa em uso pela turma.

Diante dessa realidade, questiona-se como efetivar práticas literárias na escola com o gênero cordel, tendo em vista a formação de leitores críticos e competentes a interagir com os múltiplos suportes de veiculação desse gênero textual?

Acredita-se que para a formação de leitores críticos e competentes deverão ser empregadas estratégias de ensino que favoreçam o contato do leitor com os múltiplos suportes

de veiculação do gênero cordel, num ato de aproximação dos textos provenientes da tradição e da cultura os quais passaram a circular não só em folhetos, mas em vários livros didáticos e no ciberespaço.

Baseando-se nessas constatações, definiu-se como objetivo geral dessa pesquisa investigar, por meio de uma pesquisa de campo, práticas literárias na escola com o gênero cordel como recurso metodológico para a formação do leitor literário, crítico e consciente de seu papel na escola e na sociedade. Os objetivos específicos são: discutir concepções de gêneros textuais de forma a compreender a necessidade da leitura do gênero literário na escola; conhecer a origem e evolução do gênero cordel, do folheto ao ciberespaço; explorar as características desse gênero em função dos seus usos sociais em atividades de leitura/escuta e produção textual; oportunizar situações de leitura e apreciação de vídeos e filmes que mantenham um diálogo com o gênero cordel.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário a fim de traçar o perfil do alunado, fez-se anotações acerca da utilização de textos da literatura popular como recurso metodológico e foram realizadas oficinas pedagógicas para se obter conhecimento das práticas de leitura dos alunos de uma turma do 8º ano com o gênero cordel por meio das atividades escritas e orais desenvolvidas na sala de aula.

Subsidiando a trajetória do estudo, a metodologia da pesquisa segue padrões descritivos de caráter quali-quantitativo, aliando-se à pesquisa bibliográfica e documental baseando-se nos postulados teóricos de Goldenberg (2009), Gil (2010), Fonseca (2002), Neves (1996) e Minayo (2001). Acrescentando-se a isso um questionário e as atividades aplicadas durante a realização das oficinas pedagógicas que constituem o corpus deste trabalho. Além disso, acrescentam-se as anotações da observação direta feita pela pesquisadora no ambiente da sala de aula.

O objetivo das atividades realizadas foi direcionar a elaboração de uma proposta de leitura do texto de cordel para melhor desenvolver o trabalho com esse gênero textual no ensino fundamental, de modo específico no 8º ano.

Os resultados obtidos por meio do estudo bibliográfico e do tratamento dos dados durante a realização das atividades práticas estão elencados no corpo deste trabalho, divididos em capítulos e seções, em que consta no primeiro a parte introdutória. Os demais capítulos estão especificados a seguir para noção geral da estrutura da dissertação.

O segundo capítulo, intitulado **Gêneros Textuais: uma abordagem teórica**, divide-se em duas seções em que se apresenta um panorama das concepções de gêneros textuais adotadas por teóricos como Wachowicz (2012); Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi

(2002, 2008); Miller 1984); Meurer (2000), dentre outros, bem como conjectura-se sobre o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) acerca da importância do trabalho com textos na sala de aula.

O terceiro capítulo, denominado de **Gênero Cordel: tradição, trajetória e o ensino de língua portuguesa** divide-se em quatro seções e é dedicado à trajetória do gênero cordel, abordando concepções, origem e evolução, aspectos de intertextualidade, formas e temáticas. Este capítulo está alicerçado nos postulados de Marinho e Pinheiro (2012), Weitzel (1995), Santos (2006), Coroa (2008), Abreu (2006), Mello (2014), Haurélio (2013) e demais autores de expressa relevância.

No quarto capítulo, apresenta-se um estudo sobre o **Texto Literário e Não Literário: concepções e linguagem**, o qual se ramifica em cinco seções, em que são apresentadas concepções de literatura e a linguagem do texto literário. Aborda-se a relação existente entre texto literário e a formação leitora do aluno, além de apontar a diferenciação entre cordel literário e não literário. Dá-se ênfase, também, à ficcionalidade e a literariedade como aspectos constitutivos do gênero cordel enquanto texto literário.

No quinto capítulo, em que constam os **Procedimentos Metodológicos: os caminhos trilhados**, por seu turno, é dedicado à descrição da metodologia utilizada para a realização da pesquisa aqui adotada, capítulo este que se encontra subdividido em quatro subseções: Caracterização da Pesquisa; Campo e Sujeitos da Pesquisa; Delimitação do *Corpus* e Das Oficinas Pedagógicas.

No sexto, encontra-se a **Análise e Discussão dos Resultados** coletados durante a realização dos trabalhos. No sétimo, que recebe o título de **Lendo e Literalizando com o Gênero Cordel**, é sugerida uma proposta de intervenção para ser desenvolvida nas turmas de 8º ano utilizando o gênero cordel.

Na **Conclusão**, tecem-se reflexões sobre a trajetória percorrida, os resultados obtidos com a pesquisa, além de serem apresentadas sugestões visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua materna com textos da literatura de cordel. Ao final, são apresentadas as **Referências** que serviram de embasamento teórico para a realização deste trabalho, seguindo-se os **Apêndices** e os **Anexos**.

## 2 GÊNEROS TEXTUAIS: uma abordagem teórica

Antes de se aprofundar no estudo do gênero cordel, será feita, neste capítulo, uma abordagem das concepções de gênero pelo viés da teoria dos gêneros textuais baseando-se nos trabalhos desenvolvidos por diversos autores com a finalidade de confrontar opiniões e tomar conhecimento sobre as especificidades que caracterizam o gênero textual.

Segundo Wachowicz (2012, p. 25) nas últimas décadas, as discussões acerca do trabalho com textos em sala de aula “convergem para um conceito central: o gênero”, tendo em vista que “[...] texto é discurso, que as esferas de atividade social humana têm suas opções de comunicação [...]”. Destarte, o gênero torna-se o eixo norteador do trabalho desenvolvido com texto na sala de aula.

Depreende-se que a preocupação em se trabalhar com gêneros textuais na sala de aula remete a épocas recentes, fundamentada nas orientações de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Essa nova tendência de ensino suscita dúvidas e faz os docentes questionarem qual a importância de se trabalhar com gêneros e não com tipos de textos, além de não terem uma noção do que seja gênero de texto.

A partir dessas constatações, busca-se neste trabalho, respostas para os questionamentos acerca do gênero textual partindo de uma reflexão sobre as concepções de gêneros textuais, iniciando-se pela contribuição dada por Aristóteles.

### 2.1 Concepções de Gêneros Textuais

O estudo dos gêneros remete a Aristóteles que defendia, em sua obra **Retórica**, a existência de três elementos do discurso – aquele que fala (locutor); aquilo sobre o que se fala (discurso) e aquele a quem se fala (interlocutor). Postulava-se, ainda, a existência de “três tipos de ouvintes – o espectador, a assembleia e o juiz; e, de três tipos de julgamento – o discurso deliberativo, o judiciário e o demonstrativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 148). Portanto, os gêneros estariam associados às suas formas, às suas funções e ao tempo em que ocorreriam as ações pelos sujeitos.

Na concepção de Miller (1984, p. 24), por sua vez, o gênero é definido como “forma de ação social” servindo como instrumentos de interação, bem como auxiliando o professor, no espaço da sala de aula, em seu trabalho de análise e reflexão do uso da língua, além de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

Corroborando com essa ideia, Pedrosa (2014) afirma que os gêneros estão relacionados às nossas ações e à recorrência das situações em que se inserem, uma vez que realizamos coisas idênticas no nosso dia a dia. O texto, sob esse novo paradigma, passa a ser



visto como uma unidade de sentido, não importando se o docente, ao ministrar suas aulas, utiliza um gênero literário ou de outra natureza.

Para Bakhtin (2003, p. 279), a concretização das atividades se dá “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana”. Deduz-se que os falantes não criam novos gêneros discursivos, apenas utilizam-se de gêneros já existentes e seguindo uma estrutura pré-estabelecida. Daí resulta a dinamicidade empregada pelos falantes de uma comunidade discursiva contribuindo, dessa forma, para a preservação, bem como para a renovação dos gêneros dos quais se utilizam no dia a dia.

Atualmente, emprega-se o termo gênero é empregado para designar textos orais ou escritos, literários ou não. Gênero também é definido como uma classe na qual estão encapsulados os eventos comunicativos nos quais os propósitos são partilhados por seus membros.

Esse pensamento legitima que os gêneros apresentam traços característicos os quais se repetem, bem como foram convencionados pela sociedade que os produzem para atender a fins específicos, ou seja, são práticas discursivas, tanto orais quanto escritas relacionadas diretamente ao contexto social e cultural no qual o falante/leitor se insere, influenciando as escolhas realizadas por ele no momento da ocorrência do ato comunicativo.

É válido citar que essa ideia também é postulada por Meurer (2000) que destaca a multiplicidade de gêneros textuais desempenhando funções específicas de acordo com as práticas sociais às quais se relacionam.

Infere-se, a partir das concepções mencionadas, que os gêneros textuais determinam e são determinados pelas escolhas que os seres humanos fazem no seu dia a dia e, pela forma como estes produzem os textos. Conforme Pedrosa (2014) esses gêneros determinam, em grande parte, a busca pelos conhecimentos, a identidade individual, além da cultura que caracteriza os grupos a que cada sujeito social pertence.

Na concepção de Schneuwly e Dolz (2004) o gênero é escolhido para atender a um propósito seguindo parâmetros determinados pela própria ação comunicativa. Dessa forma, o gênero passaria a ser entendido como um instrumento de interação social, conforme sugere a concepção bakhtiniana.

Schneuwly e Dolz mantêm um diálogo com a teoria bakhtiniana reinterpretando a noção de gêneros, tanto primários quanto secundários. Os primários seriam o “nível mais real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem” fornecendo-lhes instrumentos para “agir eficazmente em novas situações” e, os secundários se complexariam

tornando-se “instrumentos de construções novas, mais complexas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27). Assim sendo, os gêneros primários são a base de criação dos gêneros secundários.

Nota-se que os teóricos associam o gênero ao seu uso no processo de interação por meio da linguagem, entendendo que esta pode ser falada ou escrita.

Em suma, os estudos realizados até agora conduzem a uma noção de gênero textual como a realização material dos usos sociais da linguagem, as práticas sociais, tanto orais quanto escritas, vinculadas entre si de tal modo que se tornaram essenciais à vida em sociedade.

De acordo com o pensamento de Bazerman (2005), pode-se afirmar que ao utilizar-se dos gêneros textuais no processo sócio comunicativo cada sujeito aprende algo a mais sobre suas próprias possibilidades ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas específicas, uma vez que passa a atuar de forma ativa nos espaços discursivos, sendo capaz de se comunicar e compreender melhor os eventos comunicativos em que se insere.

Na concepção de Koch, Bentes e Cavalcante (2008)

[...] Os exemplares de cada gênero mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir na memória um *modelo cognitivo de contexto* (Van Dijk, 1994; 1997), que lhe faculte reconhecê-los e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada. É o que se tem denominado *competência metagenérica*. (KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2008, p. 63 - grifo das autoras).

Marcuschi (2002), por sua vez, afirma que os gêneros textuais podem estar atrelados a fatores de natureza semiótica, incluindo-se nesse campo o léxico; fatores sistêmicos, que remetem às convenções da norma padrão; os comunicativos, por meio da relação sociointeracional entre os indivíduos e, os cognitivos, em que os sujeitos processam as informações recebidas.

Portanto, os gêneros não são imutáveis, pois sofrem variações de acordo com a situação discursiva a qual se relaciona. Corroborando com essa ideia, Pedrosa (2014) destaca que, esses fatores, por sua vez, possibilitam, devido à sua variabilidade, a formação, alteração ou produção de um novo gênero textual.

Segundo Marcuschi (2002) o uso dos gêneros não é suficiente para garantir a eficácia no processo de comunicação, sendo, portanto, mais apropriado, entender os gêneros como elementos essenciais para o sucesso do evento comunicativo.

Nessa perspectiva, o gênero textual busca atender a uma finalidade a qual o situa em uma esfera de circulação não sendo considerada apenas a forma como elemento principal para a determinação do gênero, mas sim a sua função.

Para Marcuschi (2008) os estudos formais ou baseados na estrutura dos gêneros apresentam falhas por considerarem apenas a forma e não a função por eles exercida em dada situação comunicativa. Infere-se, nesse contexto, a noção de gênero como uma entidade dinâmica, ou seja, provida de movimento e adequando-se aos usos sociais da linguagem, e não como formas estanques, repetidas a cada novo evento discursivo.

Marcuschi vincula o gênero a formas culturais e cognitivas de ação social, ideia anteriormente defendida por Miller (1984), definindo o gênero como entidade oriunda da ação coletiva, a qual “contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Dessa forma, ao utilizar gêneros textuais variados nas suas práticas pedagógicas em sala de aula, o professor oportuniza ao aluno o contato com as diferentes manifestações de uso da linguagem, em situações autênticas, fazendo-o compreender que tudo aquilo que produzimos linguisticamente pode ser materializado por meio de algum gênero textual.

Marcuschi traz considerações importantes ao fazer a distinção entre tipo e gênero textual, relacionando o primeiro aos modos textuais e, o segundo, aos textos empregados nas mais diversas situações comunicativas.

Sob essa ótica, os tipos textuais são limitados e definidos pela sua natureza linguística, referindo-se a modos textuais, enquanto os gêneros textuais se expressam de diversas formas, escritas ou orais, apresentando padrões sociocomunicativos próprios, que possuem uma função e objetivos específicos (MARCUSCHI, 2008).

Portanto, não há como restringir a multiplicidade de gêneros textuais a um número reduzido de classificações, uma vez que estes estão diretamente relacionados à dinamicidade e à complexidade das ações comunicativas destacando-se o seu caráter sócio-histórico e a sua variabilidade, ou seja, estes seguem o processo de movência da vida das pessoas, materializando-se sob diversas formas, impedindo, assim, que sejam quantificados, sendo mais apropriado explicar a sua constituição e como circulam socialmente.

Os gêneros, dentro desse universo de ações, são tidos como atividades discursivas socialmente estabilizadas destinadas aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. São formas de inserção, porque permitem ao indivíduo integrar-se ao meio, além de servir como instrumentos de dominação. São também necessários para a realização das atividades discursivas diárias, no entanto, “não criam relações deterministas

nem as perpetua; apenas manifesta-se em certas condições de suas realizações. Essas relações estão condicionadas à nossa inserção e ao nosso poder social” (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Remetendo-se à importância dos gêneros textuais, orais ou escritos, no processo de “interlocução humana”, comunga-se com a definição de Meurer e Motta-Roth (2002) ao salientarem que o trabalho com gêneros textuais propicia a compreensão dos usos e transformações da linguagem ao ser empregada no processo de interação.

Com base no exposto, defende-se a apropriação dos gêneros textuais como um instrumento essencial para a socialização do aluno/leitor, por possibilitar ao sujeito interagir em diferentes situações comunicativas.

Ancorando essas constatações, apresenta-se a concepção defendida por Bazerman (2006), para quem

a familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. (BAZERMAN, 2006, p. 76).

Diante desses pressupostos, reitera-se que o trabalho com gêneros textuais diversos torna o aluno apto a participar das mais variadas ações em que se utiliza a linguagem, permitindo-o fazer a escolha adequada dos instrumentos necessários para alcançar os fins desejados no contexto de comunicação. Logo, o ambiente escolar torna-se o lugar mais indicado para que se desenvolvam as competências comunicativas do aluno e as situações escolares de uso dos gêneros “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Ao se considerar o gênero textual como uma entidade dinâmica e como eixo central do ensino de língua materna, defende-se sua utilização em sala de aula por possibilitar o desvelamento de valores e ideologias vinculadas a práticas sociais de uso da leitura e da escrita, não por meio de situações artificiais, inventadas, mas em situações concretas de eventos comunicativos, conforme orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Reportando-se mais uma vez à concepção de Marcuschi (2002) entende-se que os gêneros relacionam-se diretamente à variedade de eventos comunicativos e defende-se que o gênero cordel insere-se nesse quadro de ações em que o texto é utilizado para um fim específico, abordando temáticas ligadas ao contexto social dos alunos/leitores.

Depreende-se, com base nas concepções até aqui estudadas, serem os gêneros textuais modelos sociais que trazem em si algumas características comuns decorrentes dos

propósitos comunicativos construídos sócio e historicamente e que mantêm uma relação entre si.

Como forma de ampliar o debate proposto, na seção a seguir, conjectura-se sobre a concepção de gênero textual adotada pelos PCN destacando a sua importância para o ensino de língua materna.

## **2.2 Os Gêneros Textuais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) defendem uma concepção de ensino centrada na teoria dos gêneros textuais, orientando que o trabalho com textos no ensino fundamental crie condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos e possa ampliá-los em estudos posteriores. Nesse contexto, “a produção e a interpretação de textos não podem ter como eixo de ensino apenas a letra e a sílaba, mas, sim, o próprio texto” como forma de desenvolver no aluno a sua competência discursiva (BRASIL, 1997, p. 36).

Eles sugerem a realização de um trabalho no qual o estudo dos recursos expressivos da linguagem, nas modalidades oral e escrita, prepare os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para atuarem, de maneira adequada e satisfatória, nos eventos sociocomunicativos dos quais já fazem parte, bem como para desempenharem suas funções com competência em novas situações.

Constata-se nas orientações dadas pelos PCN a referência explícita à utilização de gêneros textuais diversos para inserir o aluno no mundo da cultura oral e escrita, permitindo-lhe engajar-se de forma participativa nos contextos sociais de uso da linguagem e a construir seus próprios conhecimentos.

O referencial define gêneros como eventos comunicativos de caráter social, ou seja, instrumentos adaptáveis às mais variadas situações de uso e, por isso, essenciais ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna na escola. Portanto, ao conceber a linguagem como prática social, os PCN defendem a formação de indivíduos que se tornem aptos a exercerem a cidadania plena, de forma crítica e produtiva, transformando-a, num processo contínuo, por meio de suas ações verbais.

Nesse contexto de interação por meio da linguagem estão inseridos tanto os gêneros textuais literários quanto os não literários. No tocante à especificidade dos gêneros literários, os PCN consideram ser importante o trabalho com texto dessa natureza por estar

[...] incorporado às práticas cotidianas da sala de aula. [...] Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 37)

O ensino de literatura, por esse viés, não deve considerar os textos literários apenas como mero pretexto para o estudo de tópicos gramaticais. Esse ensino precisa reconhecer as singularidades desse tipo particular de escrita, que mantém um diálogo com o real por meio do plano do imaginário. Literatura autônoma, não como “cópia do real, nem puro exercício de linguagem” que torne o aluno apto a interagir de maneira produtiva com seus pares no dia a dia, e não como recurso para o aprendizado de conceitos e normas gramaticais (BRASIL, 1997, p. 37).

Defende-se, aqui, que o trabalho com o gênero cordel enquadra-se na concepção de ensino e aprendizagem postulada pelos PCN, porque possibilita ao aluno a apropriação particular de conhecimentos da realidade aliada ao prazer estético e ao encantamento, regida “por aproximações e afastamentos” associados a “mecanismos ficcionais” e a “procedimentos racionalizantes” além de permite-lhe “reconhecer as sutilezas, as particularidades” do texto literário popular. (BRASIL, 1997, p. 38).

Diante da importância do gênero cordel, trata-se, no capítulo 3, sobre esse gênero, dando destaque para a sua necessária utilização no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.

### **3 GÊNERO CORDEL: tradição, trajetória e o ensino de língua portuguesa**

Para a composição desse capítulo, tomou-se como base uma pesquisa, a respeito das concepções do gênero cordel adotadas por diferentes autores, a saber: Weitzel (1995), Santos (2006), Marinho e Pinheiro (2012), Haurélio (2013), Mello (2014). Além disso, buscou-se outros estudos que tratam da literatura de cordel, os quais apresentam informações sobre sua origem e evolução no decorrer da história, tanto na Europa quanto no Brasil.

Antes, porém, de se historicizar sobre o processo de origem e evolução do cordel, é de suma importância apresentar algumas concepções deste gênero, como forma de entender as mudanças por ele sofridas ao longo do tempo, considerando-se, para tanto, a sua trajetória do folheto ao ciberespaço.

#### **3.1 Concepções e Evolução do Gênero Cordel**

A literatura de cordel originou-se no século XVI, quando relatos orais, com o advento do Renascimento, passaram a se popularizar por meio da escrita, firmando-se essa tradição na Europa. No século XVIII, o cordel já era bastante comum em terras portuguesas sendo expandido para as colônias controladas pela coroa.

Ligado aos costumes do período medieval, originalmente, o cordel tinha em camponeses e marinheiros seus narradores por excelência. A eles, a mudanças sociais e culturais acrescentariam o artesão e, depois, o operário. Hoje em dia, integrando-se à situação sociocultural de sua produção, o cordel absorveu algumas características da modernidade e aborda assuntos do cotidiano (COROA, 2008).

Referindo-se a esse assunto, Machado (apud WEITZEL, 1995) ressalta que:

O cordel é uma espécie de arte total; é poesia; é gráfica; é canto; é artes plásticas; é música; é teatro; é jornalismo; e é comércio. E ainda é até esporte, pois o poeta carrega sua mala para a feira e em viagens, exercitando os músculos e virando atleta. Como o poeta Francisco Raimundo de Paula, que um dia caiu morto nas ruas de Recife com o peso de sua mala de folhetos. O coração não resistiu a tanta poesia. (WEITZEL, 1995, p. 109).

A partir da leitura dessas palavras conclui-se que o cordel se desdobra em múltiplas facetas, podendo servir tanto para justificar uma perda como para mostrar que este se tornou o companheiro do poeta na sua trajetória de vida, do início ao fim.

Enquanto entidade discursiva, o cordel não recebeu, de início, essa denominação. Primeiramente, foi empregada a expressão literatura de cordel para designar “os folhetos contendo a literatura popular em verso, onde se registra o pensamento do povo diante dos acontecimentos que mais o impressionam” (WEITZEL, 1995, p. 109).

Os primeiros registros do termo mostram acepções diferentes para cada região em que circulava. Na Espanha, conforme Galvão (2001), empregava-se a expressão *Pliegos Suelos* (folhas soltas) para designar os livretos; na França adotava-se o termo *La Colporter* (Literatura de Colportagem); em Portugal, eram denominados de *folhas volantes*. Registra-se ainda que, em Portugal, “eram chamados cordéis os livros impressos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 19).

Os versos abaixo, de Medeiros Braga, extraídos de *O Cordel em Cordel*, exemplificam as informações acima citadas.

Pela Península Ibérica  
O cordel se consagrou,  
Em Portugal “FOLHAS SOLTAS”  
Ou “VOLANTES”, se chamou...  
Pliegos Suelos na Espanha  
Com esse termo se firmou.

Foi na França COLPORTAGE...  
E com nomes diferentes,  
Surgiu na Holanda, na Itália  
E no novo continente:  
Brasil, Peru, Chile, México,  
Com marca se fez presente.  
(BRAGA, 2009, p. 4-5)

O termo cordel, segundo Santos (2006), era utilizado em Portugal desde o século XIII para designar um cordão ou uma linha. Nesse mesmo período, seu uso se expandiu pela Península em geral e, especificamente, em Portugal passou a ser utilizada a expressão *teatro de cordel*. A esse respeito, Santos (2006, p. 61) assim pondera:

[...] a partir desse cordão que serve de suporte para a venda das pequenas brochuras nos mercados e outros lugares públicos, a palavra compõe uma série de expressões designando o produto vendido: *farsas de cordel*, *entremezes de cordel* ou *teatro de cordel*, que se referem somente às produções teatrais vendidas na rua, *livraria de cordel*, que se restringe a um tipo de comércio de livraria, *literatura de cordel*, exposta à venda sobre um cordão. (Grifos da autora)

É notória a progressão na utilização dos termos e cada um se referia a um tipo de produção da literatura popular da época, deixando claro que ocorreram mudanças ao longo do tempo na adoção dessa nomenclatura.

Para Santos (2006, p. 60), o nome literatura de cordel surgiu no Brasil para designar o folheto, remontando a 1879-1880. Destaca a autora que “Sílvia Romero é o primeiro brasileiro a utilizar a expressão”, inspirado em Teófilo Braga, que já havia realizado vários estudos em Portugal.

Com esse nome já os assinala Teófilo Braga em Portugal do século XVII, se não mesmo antes. Pode-se dizer também que este tipo de poesia está relacionado ao romanceiro popular, a ele ligando-se, pois apresenta-se como romances em poesia, pelo tipo de narração que descreve (BRASIL, 1973, p. 5).



Nota-se nessa citação a referência à influência ibérica na formação da poesia popular, que em “grande parte se origina do velho romancelheiro peninsular” e que, “evidentemente, teria de manifestar-se em outros países latino-americanos, e não só no Brasil” (BRASIL, 1973, p. 5).

Sem considerar a postura de muitos brasileiros que não aceitam a adoção desse termo imposta por eruditos para uma realidade tipicamente brasileira, a “expressão literatura de cordel adquiriu pouco a pouco um nível de generalização que a oficializou, sendo adotada finalmente pelos próprios poetas populares” (SANTOS, 2006, p. 61).

A partir de então, a denominação antes considerada erudita popularizou-se, transformando-se. É comum, agora, empregar o termo cordel para designar tanto “o conjunto de livros da literatura escrita quanto a cultura, a visão e a concepção que permitiram o aparecimento e o desenvolvimento dessa estranha literatura para analfabetos dessa escritura que canta” (SANTOS, 2006, p. 62).

Quanto às fontes da literatura de cordel, que são muito variadas e inspiradas em temas folclóricos e religiosos, em fatos que marcaram a vida da comunidade ou mesmo somente na imaginação do poeta. Tendo sido classificado durante algum tempo como uma arte “menor” por constituir-se em um elemento de representação das culturas populares, o cordel alcançou o estatuto de prestígio na literatura sem, no entanto, perder as suas características.

Segundo Abreu (1999, p. 19) a literatura portuguesa é composta de “[...] autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias<sup>1</sup>, sátiras, notícias... além de poder ser escrita em verso ou sob a forma de peça teatral”.

Os folhetos eram produzidos e lidos por membros das “camadas médias da população: advogados, professores, militares, padres, médicos, funcionários públicos”. Depois de serem adquiridos por pessoas alfabetizadas eram lidos para um grupo de pessoas iletradas, situação semelhante reproduzida no Brasil, após a sua chegada neste país, especificamente na região Nordeste (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 19).

De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), a chegada da literatura de cordel ao Brasil ocorreu por intermédio dos colonizadores e, aos poucos, começou a se popularizar. Porém, não foram somente elementos da cultura portuguesa que contribuíram para a consolidação da literatura de cordel no território brasileiro. Houve também a contribuição de

---

<sup>1</sup> Conforme o Dicionário Balsa da Língua Portuguesa (2010, p. 548), **hagiografia** é o ramo da história que estuda a vida dos santos.

elementos culturais trazidos pelos negros africanos e a inserção de traços da cultura nativa dos indígenas.

Conforme Marinho e Pinheiro (2012), de início, a literatura de cordel era cantada, ou seja, os versos eram improvisados por cantadores a partir de um fato que lhes chamasse a atenção em suas andanças pelas fazendas e vilarejos do sertão. Somente a partir da segunda metade do século XIX, surgiram os primeiros folhetos tipicamente brasileiros, apresentando particularidades que os diferenciava dos folhetos europeus. Neles abordavam-se desde temas religiosos a acontecimentos políticos e fatos históricos, tendo como personagens mais comuns Lampião e Getúlio Vargas.

No primeiro momento, aqui no Brasil, o folheto era vendido nas praças por homens de pouca instrução. Com a evolução do tempo, sofreu alterações mas que não chegaram a prejudicar a sua classificação; pelo contrário, essas modificações serviram para reforçar o que já foi dito sobre os gêneros textuais, ou seja, gêneros são “artefatos sociocomunicativos” que ficaram marcados por sua história, por seu uso (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 20).

Segundo Marinho e Pinheiro (2012), dentre os estados brasileiros em que a literatura de cordel tornou-se típica destacam-se Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Os livretos eram vendidos por seus criadores nas praças e mercados, no entanto, hoje, em que o cordel ganha espaço, a venda ocorre em eventos culturais e são encontrados em livrarias, casas de cultura e nas apresentações realizadas nas ruas pelos próprios cordelistas.

Com o decorrer do tempo, o termo cordel passou a ser utilizado em substituição a folheto, generalizando o seu uso entre os próprios poetas que passaram a se reconhecer como “cordelistas”. No Brasil, porém, persiste a ideia de que “cordel é sinônimo de poesia popular em verso” porque neles são cantadas ou contadas “histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, [...]” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 17).

É comum, atualmente, a presença dos poetas populares em todos os cantos do Brasil, em zonas urbanas e rurais. Para Marinho e Pinheiro (2012, p. 17-18)

[...] hoje existem poetas populares espalhados por todo o país, vivendo em diferentes situações, compartilhando experiências distintas, mas no final do século XIX e início do século XX, o cordel fazia parte da vida de nordestinos que viviam no campo, dependendo da agricultura ou ainda nas cidades, com seus pequenos comércios. [...] a virada do século XIX no Brasil foi marcada por mudanças que afetaram, sobretudo, os trabalhadores que viviam no campo, em condições de dependência e favor. [...] os primeiros escritores que saíram do campo em direção às cidades levavam 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.

Dada a migração do homem do campo para a cidade, conforme se vê na citação de Marinho e Pinheiro (2012), houve mudanças quanto ao estilo de vida, mas não no modo de escrever suas histórias. Nesse aspecto, as lembranças de suas vivências ainda os inspiravam a narrar acontecimentos em que os personagens continuavam sendo heróis e mocinhas indefesas. Seres imaginários símbolos dos sonhos e do desejo de vencer em um ambiente inóspito e marcado por desigualdades. Perdura, ainda hoje, a tradição de contar nos textos do cordel um fato em que há a presença de um herói o qual vence e supera todos os obstáculos triunfando ao final.

Nos dias atuais, com o advento da internet e sua divulgação no ciberespaço, a temática abordada no cordel continua tendo uma função social de ensinamento, de aconselhamento, veiculação de informações, não esquecendo, no entanto, as grandes histórias da tradição, ou seja, o próprio romanceiro.

É preciso, portanto, reconhecer que o cordel é um gênero poético e, como tal, pode, como vem ocorrendo, ser lançado em outros formatos, inclusive como livros infantis, em antologias e em formatos digitais. Sua inserção no ciberespaço garante facilidade e rapidez no acesso, ampla divulgação e perpetuação da cultura que o originou. Além disso, mostra que os cordelistas acompanham as transformações sofridas pela sociedade ocasionadas pela internet.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que o cordel mantém um diálogo com outros gêneros textuais, num ato de aproximação de textos considerados canônicos com textos da literatura popular, assuntos estes que serão abordados na seção seguinte.

### **3.2 Cordel: aspectos de intertextualidade com outros gêneros textuais**

A intertextualidade tem sua origem vinculada a Teoria Literária. É compreendida por este campo do conhecimento, sob um enfoque mais abrangente. Koch, Bentes e Cavalcante, (2008, p. 85) afirmam que “qualquer texto se constrói a partir da absorção e transformação de um outro texto”.

O conceito de intertextualidade originou-se no seio da crítica literária, porém tomou grande proporção nas discussões teóricas da Linguística Textual, passando esta por sua vez, a contribuir significativamente para a compreensão da noção de intertextualidade nos estudos sobre o texto.

Diferentes aspectos de um determinado texto conhecido socialmente tornam-se um intertexto ao compor outra produção textual. É nesta visão mais restrita do princípio da intertextualidade que se focaliza o estudo sobre o cordel e sua relação com outros gêneros textuais.

Sendo a intertextualidade um diálogo entre textos é preciso estar ciente de que a definição deste vem sendo modificada ao longo dos estudos linguísticos e que cada abordagem constitui uma noção diferenciada dele. Corrobora-se com a noção de texto apresentada por Cavalcante (2013, p. 164) quando diz que

[...] texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante.

Entende-se, a partir desta acepção sobre texto, a necessidade da mobilização de conhecimentos prévios de cunho linguístico, textual, enciclopédico e interacional para que o produtor/leitor realize o processamento textual e para a constituição de sentido do texto.

Na concepção adotada por Koch e Elias (2014, p. 85), a compreensão da existência de um intertexto em outro texto

vale-se da estratégia cognitiva e da interação entre os interlocutores, fazendo com que o sujeito que escreve ou que ler saiba que um discurso, está dentro do outro, haja vista, que texto é uma ação discursiva de representação da linguagem dentro da Linguística Textual.

A compreensão textual, portanto, requer que sejam ativados conhecimentos de diversas ordens, implicando os fatores de textualidade, aspectos de suma relevância para perceber e compreender o diálogo entre textos. Ressalta-se que o gênero cordel absorve outros gêneros textuais e por eles também é absorvido, numa estreita relação de intertextualidade.

Para aprofundar a discussão acerca dos elementos constitutivos dos gêneros textuais, na seção 3.3 serão abordados, especificamente, aspectos referentes às características do cordel por ser este o gênero utilizado na realização da pesquisa que subsidiou a elaboração desta dissertação.

### **3.3 Características do Gênero Cordel**

Iniciando essa seção, faz-se necessário destacar que a evolução da literatura de cordel no Brasil passou por momentos conflituosos. Anterior à forma escrita, os textos orais, não apresentaram, de início, uma forma estrutural fixa, não havendo a exigência do rigor da métrica e tampouco com o número de versos que compunham as estrofes.

Muitas vezes, os versos apresentavam metrificaco muito longa. Em outros momentos, eram bastante curtos. Cabia ao repentista interlocutor a tarefa de criar versos em que as sílabas e rimas correspondessem ao desafio proposto.

Após algum tempo, foram-se adaptando às regras e, conforme Nogueira (2002), as composices dos cordéis apresentam elementos coerentes entre si tais como o verso, o tema, a orao e o ritmo. Até recentemente, eram produzidos e impressos em pequenas tipografias, sendo vendidos em feiras populares ou praças públicas. É comum, ainda hoje, a presença do cantador nas ruas e praças em apresentaes públicas declamando versos e fazendo a divulgao e venda de folhetos. São os cantadores os responsáveis pelas cantorias e desafios.

Dentre as características do gênero cordel, destaca-se o uso de xilogravuras (*xylon*- madeira/ *graphein*/ escrever), especialmente nas capas dos folhetos. Essa técnica, que consiste em talhar na madeira figuras em alto relevo, surgiu primeiramente na China, no século VI. Posteriormente, fora adotada pelos rabes (COSTA, 2010).

Quando se fala em ilustraes no cordel, evoca-se, de imediato, a xilogravura como a imagem por excelência. No Brasil, o uso da xilogravura ocorreu somente no final do século XIX, no Rio de Janeiro, concomitante ao surgimento das primeiras oficinas tipográficas. A partir da, “criou-se um mercado de trabalho para esses artistas, que passaram a trabalhar de impressores, compositores e cortadores de papel nas tipografias.” (COSTA, 2010, p. 54-55).

Na década de 1920, segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 45) “os folhetos eram ilustrados com fotos de artistas e clichs de cartões postais”. O seu emprego como elemento de ilustrao dos folhetos de cordel é decorrente da escassez de recursos financeiros dos poetas e editores para adquirir outros recursos gráficos que pudessem ser utilizados para a mesma finalidade.

No entanto, estudos comprovam que há outras maneiras de se ilustrar os folhetos e que a xilogravura s começou a ser utilizada em escala maior em meados da década de 1950, na cidade de Juazeiro do Norte (CE).

O cordel se caracteriza ainda, conforme Marinho e Pinheiro (2012), por apresentar em seu enredo o relato de tradies da cultura local e regional contribuindo para a preservao do folclore brasileiro. Também é um traço característico desse gênero, especificamente nos romances e contos, a presença constante dos elementos próprios da narrativa, como descrio de personagens, monólogos, súplicas, preces por parte do protagonista.

Os textos narram ou descrevem a ao de um personagem que tenta encontrar a soluço para um problema utilizando-se da astúcia e da inteligência. Além disso, apresenta

um herói que luta e sofre, mas que, ao final da narrativa, sempre sai vitorioso, pois mesmo que não consiga alcançar o seu objetivo inicial, encontra outros meios para vencer o desafio imposto.

É comum a referência a temáticas sociais típicas das camadas populares desfavorecidas, sejam elas das periferias dos grandes centros ou de localidades rurais. Podem ser destacados, ainda, o acesso fácil e o preço favorável ao público o que torna viável a leitura dos folhetos. Além disso, os cordéis apresentam linguagem com vocábulos simples e histórias narradas em versos rimados, o que facilita o entendimento do texto (NOGUEIRA, 2002).

Destaca-se que a literatura de cordel realiza-se sob formas de abecês, de 8 páginas; contos e cantorias de 8 a 16 páginas; e, romances, de 32 páginas. Acima disso, denominam-se histórias. Os folhetos impressos, em especial, no Nordeste brasileiro, medem, geralmente, 11 X 16 cm.

Uma classificação apresentada por Galvão (2001), baseando-se em Diégues Júnior (1977), divide os temas apresentados nos folhetos de cordel em tradicionais e os circunstanciais. No primeiro grupo, enquadram-se os romances antigos, transmitidos oralmente. O segundo engloba os folhetos que têm como temas os acontecimentos históricos, políticos e sociais, crimes, fenômenos da natureza e histórias comuns do dia a dia.

Santos (2006) aponta Celso de Magalhães como o primeiro a realizar um estudo aprofundado sobre o romanceiro no Brasil. Acerca desse assunto, afirma que:

pela primeira vez no Brasil são recolhidas informações sobre o romanceiro tradicional, a poesia popular, as lendas, tanto quanto os costumes, danças e festas tradicionais encontradas nos Estados do Maranhão, terra natal do autor, Pernambuco e Bahia. (SANTOS, 2006, p. 44).

Ainda a esse respeito, Santos (2006) ressalta que se procedeu a um estudo comparativo de romances portugueses e brasileiros, sem, no entanto, interessar-se pelas “composições líricas”, existentes em grande número no Brasil. Em uma pesquisa posterior, Sílvio Romero lança, em 1883, a obra **Cantos Populares do Brasil** na qual registra

[...] cantos, romances, desafios cantados e outras modalidades da poesia oral nos Estados de Pernambuco, Sergipe [...] e Rio de Janeiro [...]. Um balanço dessas fontes permite concluir o conhecimento ou a coleta, no século XIX, de versões de 25 romances tradicionais de origem ibérica, dos quais os mais conhecidos são: *Nau Catarineta, Juliana e D. Jorge e Dona Silvana*. (SANTOS, 2006, p. 48 - grifos da autora).

No século XX, outros estudos são realizados acerca do romanceiro no Brasil. Destaca-se a pesquisa feita por Jackson da Silva Lima, na década de 1970. Os registros constam da obra **Folclore em Sergipe: 1. Romanceiro**. Nela, o pesquisador faz uma classificação dos romances distribuindo-os em duas categorias, a saber: “[...] romances de

tradição ibérica, já registrados em coleções nacionais; romances tradicionais no Brasil, desconhecidos nas coleções luso-espanholas” (SANTOS, 2006, p. 49).

Nos primórdios da década de 1980, estudantes universitários, bem como novos pesquisadores, muitos destes em formação, dedicam-se ao desenvolvimento de projetos em que são coletados e analisados romances tradicionais da região Nordeste, especificamente nos Estados da Paraíba e da Bahia.

Nesses projetos, considerando o texto literário proveniente da oralidade e inserido em situação discursiva, delimitou-se e foi definido o etnotexto, ou seja, “discurso que um grupo social ou uma coletividade, na diversidade de seus componentes, elabora sobre sua própria cultura para reforçar ou questionar sua identidade”. Dentre os folhetos de cordel, que narram histórias do romanceiro tradicional, destacam-se **O Milagre de Santo Antônio**, **História de Antonino** e o **Pavão do Professor** (SANTOS, 20026, p. 50).

Quanto às formas, os textos de cordel variam desde folhetos de circunstâncias, ABCs, romances e pelejas ou desafios. Os folhetos de circunstâncias narram fatos ligados ao cenário político, “histórias de assassinatos de pessoas famosas e de assombrações que andam pelo sertão”. São também denominados folhetos de época por relatarem fatos logo após o seu acontecimento e por terem um prazo de venda bem limitado. Os mais comuns dessa categoria são os relatos sobre a morte de Dom Hélder Câmara e da princesa Diana (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 33).

O abecê é uma forma de composição que se caracteriza por abordar um tema por completo, até esgotá-lo em seus versos. As estrofes do poema seguem a ordem das letras do alfabeto - (A) a (Z). É composto em sextilhas (estrofes de seis versos) ou septilhas, em que as estrofes compõem-se de sete versos. Exemplos desse gênero são encontrados na música, como Forró do ABC, cantado por Moraes Moreira, e na literatura infantil, A poesia do ABC, de autoria de Alcides Buss, conforme destaca Luyten (2005).

Nos romances, tanto orais quanto escritos, há o relato de narrativas de lutas, viagens dos desbravadores além-mar, aventuras fantásticas. São trechos dos relatos medievais registrados na memória da coletividade e repassados ou recontados por meio da tradição oral.

Geralmente escritos em sextilhas, os romances apresentam rimas em ABCBDB, como ocorre na estrofe seguinte retirada do cordel Agripino e Rizonete ou O Poder da Fada, de José Barbosa.

Pra o lado da Palestina	(A)
Em um país estrangeiro	(B)
Morava o rei Agostinho	(C)
Dono de terra e dinheiro	(B)
Pai de uma filha única	(D)

O seu amor verdadeiro (B)  
(BARBOSA, 2008, p. 01)

Em relação à estrutura, os poetas populares costumam afirmar que o cordel se equilibra em um tripé que o caracteriza e, de certo modo, o define. Esse tripé é composto por métrica, rima e oração. O verso, também chamado de pé, é preferencialmente, o de sete sílabas poéticas, ou redondilha maior. Quando essa medida é desrespeitada, “diz-se que o cordel é de pé quebrado”. A esse respeito, Haurélio (2013, p. 111) diz que:

[...] o cordel tem regras fixas e rígidas. A métrica do verso setessílabo, a redondilha maior, é a matriz da poética cordelista. A rima deve ser respeitada e só em casos especialíssimos de licença ética pode ser quebrada. É como o soneto clássico, não suporta mutilação. (HAURÉLIO, 2013, p. 111).

O cordel tem como característica o emprego de estrofes formadas por seis versos. Em sextilhas formam-se compostos clássicos como o **Romance do Pavão Misterioso**, **O cachorro dos mortos** e **Vicente, o rei dos ladrões**, entre tantos outros (SANTOS, 2006).

Como exemplo de sextilha, expõem-se os versos retirados do cordel Agripino e Rizonete ou O poder da Fada, de autoria de José Barbosa.

1 São Jorge sela o cavalo  
2 Diz: – Pronto, às ordens estou!  
3 Montou e disse a Agripino:  
4 Monte-se. E ele montou  
5 Para falar com Morfeu  
6 Agripino viajou.  
(BARBOSA, 2008, p. 23)

Na cantoria, desafio ou peleja a poesia é improvisada e cantada por dois repentistas. Iniciam-se e terminam por sextilhas e apresentam-se sob várias modalidades como as sextilhas de cantoria, galopes, martelos, mourões; entre outras. Nelas, trava-se uma “luta” em que há a “obrigação de um poeta continuar a rima final do verso do outro” (LUYTEN, 2005, p. 52).

Da sextilha originam-se gêneros como a gemedeira, o martelo de seis pés, mourão de sete linhas ou o mourão trocado, bem como o oitavão rebatido. Credita-se o surgimento da gemedeira ao cearense Benjamim Mangabeira, que era cego. Apresenta-se sob a forma de “sextilha corrente, com uma melodia particular e o aparecimento, entre o 5º e o 6º verso, de um refrão: *ai-ai, ui-ui*, cantado em tom de lamentação” (SANTOS, 2006, p. 114).

O mourão de sete linhas ou mourão trocado é considerado um gênero originado da “sextilha dialogada”. Com o passar do tempo, sofreu alterações, incluindo-se em sua estrutura um verso a mais, entre o 4º e o 5º, forçando mudanças no ritmo e na versificação. O “trocado” ou “mourão” também podia apresentar-se sob a forma de cinco pés.

No mourão trocado de sete versos, o desafiante canta os dois versos iniciais; o oponente canta outros dois; os três versos finais também são cantados pelo primeiro



desafiante, o esquema rítmico obedece à estrutura ABABCCB, conforme ilustra Cascudo (1972, p. 371) citando a estrofe de um mourão:

1º cantador: – Agora meu companheiro (A)  
vamos cantar um “trocado”, (B)

2º cantador: – Pode trazer seu roteiro (A)  
que me encontra preparado... (B)

1º cantador: – Em verso não lhe aborreço, (C)  
mas em “trocado” eu conheço (C)  
quem é que canta emprestado! (B)

Da quadra originam-se o que Santos (2006, p. 116) denomina de subgêneros: o Oito pés a quadrão, composto de estrofe de oito versos, cada verso com sete sílabas, com rimas dispostas em AAABBCCB ou AAABCCCB; o Quadrão Mineiro, com a rima do 4º verso terminada em “eiro” e, o Quadrão da beira-mar, em que há a obrigatoriedade de uma rima terminada em “ar”.

A décima heptassilábica apresenta rimas dispostas em ABBAACDDCC e é bastante utilizada nos motes pelos cantadores a partir da indicação do público. Dela são exemplos o Dez pés a quadrão com rimas obrigatórias no 6º e 7º versos e o Mourão voltado, gênero em que um cantador mantém diálogo com seu adversário, no entanto, diferencia-se do anterior pela mudança no refrão.

O Brasil Caboclo, gênero que faz referência à “Mãe Preta e Pai João”, símbolos da miscigenação do povo brasileiro, também se constitui de décima heptassilábica e os dois versos finais são repetidos duas vezes, em coro, pelos cantadores. O Dez de queixo caído apresenta uma sequência de dez versos heptassilábicos, cadenciados, quase sem pausa. A característica principal é o último verso “nos dez de queixo caído” (SANTOS, 2006).

O Martelo agalopado é um gênero derivado da décima decassilábica. Exige acentuação tônica obrigatória na 3ª, 6ª e 10ª sílabas métricas e esquema de rimas ABBAACDDC. Sua origem erudita remonta à Bolonha, na Itália. Remete-se ao épico e também ao cômico. No Martelo alagoano ocorre uma mudança na melodia, embora a estrofe assemelhe-se ao martelo agalopado. No último verso, repete-se “nos dez pés do martelo alagoano”. Além desses, há o Martelo miudinho, que difere dos demais por encerrar-se com o verso “nos dez pés de martelo miudinho” (SANTOS, 2006).

Santos (2006) descreve ainda outros estilos de cantoria/repente os quais não são detalhados nesse trabalho, uma vez que não se constituem objeto de estudo da pesquisa ora apresentada.

Após tratar das formas, características e estrutura dos textos de cordel, cabe relatar na próxima seção as temáticas neles abordadas e suas classificações. Para tanto, procedeu-se a um estudo bibliográfico de autores como Santos (2006), Marinho e Pinheiro (2012).

### 3.4 As Temáticas e Classificações do Gênero Cordel

Os textos da literatura de cordel abordam temáticas das mais diversas naturezas, desde a crítica ao desvio de dinheiro público, passando pelo flagelo da seca e abarcando as desigualdades e injustiças sociais. Marinho e Pinheiro (2012, p. 88) ressaltam que:

a literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social [...]. Podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade. Seriam muitos os exemplos dessa faceta da literatura de cordel. [...].

Estudos apontam que muitas foram as tentativas de classificação do romanceiro, tanto em Portugal quanto no Brasil. Os critérios adotados pelos pesquisadores portugueses acabaram influenciando as classificações feitas acerca do romanceiro nacional. Em escala menor, têm sido feitas as classificações da literatura de cordel brasileira.

Interessantes as classificações descritas por Santos (2006), transcritas a seguir, baseadas na temática dos cordéis. Na primeira, apresenta-se a classificação feita por Orígenes Lessa (1955); na segunda, a de Ariano Suassuna (1974) e, na terceira, a de Cavalcanti Proença (1974).

**TABELA 1:** Classificação dos cordéis segundo Orígenes Lessa

<b>I. Classificação Orígenes Lessa (1955, p. 60-87)</b>	
<b>I. Temas permanentes</b>	15. Diabo
1. Desafio real ou imaginário	16. Romances de amor e aventura
2. Histórias tradicionais	
<b>3. Cangaço</b>	<b>II. Tipos passageiros</b>
4. A. Silvino, Lampião, M. Bonita	1 Histórias da época
5. Seca e retirantes	2 Crimes, desastres, fatos policiais
6. Vaqueiros	3 Revoluções
7. Místicos	4 Campanhas eleitorais
8. Histórias bíblicas	5 Fatos políticos
9. Profecias	6 Luta ideológica
10. Milagres	7 Miséria do povo
11. Festas religiosas	8 Eleições
12. Santos do sertão	9 Getúlio e sua morte
13. Padre Cícero	10 Críticas e costumes
14. Sobrenatural	11 Sátira política e social

**Fonte:** Santos, 2006, p. 133-134.

**TABELA 2:** Classificação dos cordéis segundo Ariano Suassuna

<b>II. Classificação Ariano Suassuna (1974, p. 168)</b>	
1.	Ciclo Heroico
2.	Ciclo Maravilhoso
3.	Ciclo Religioso
4.	Ciclo Cômico, satírico, picaresco
5.	Ciclo histórico e circunstancial
6.	Ciclo de amor e de fidelidade

**Fonte:** Santos, 2006, p. 134.

**TABELA 3:** Classificação dos cordéis segundo Cavalcanti Proença

<b>IV. Classificação Cavalcanti Proença (LITERATURA POP. EM VERSO, 1974, p. 394)</b>			
1	Herói humano	4.	moralizante
1.	herói solitário	8	Pelejas
2.	dupla ou casal heroico	9	Ciclos
3.	reportagem (crimes, desastres)	1.	Carlos Magno
4.	político	2.	Antônio Silvino
2	Herói animal	3.	Padre Cícero
3	Herói sobrenatural	4.	Getúlio Vargas
4	Herói metamorfoseado	5.	Lampião
5	Natureza	6.	Bravatas
1.	região	7.	Anti-heróis
2.	fenômenos	8.	Boi e cavalo
6	Religião	10	Diversos
7	Ética	1.	lírico
1.	sátira social, humanismo	2.	guerra
2.	sátira econômica	3.	Crônica-descrição
3.	exaltação		

**Fonte:** Santos, 2006, p. 135.

Ao analisar as classificações acima, infere-se que estas se baseiam num jogo de oposição entre o romanceiro tradicional e as novas criações, ou seja, a comparação entre fatos passados e acontecimentos do presente. Emprega-se, ainda, o termo “ciclo” numa alusão ao romanceiro do século XIX e relacionado, “no plano literário, a uma periodização estabelecida a partir da história econômica [...]” (SANTOS, 2006, p. 138).

Além desses temas, os folhetos de cordel narram episódios vividos pelos animais em que se destaca o caráter lúdico, fantasioso, próprio de textos para crianças. Há, ainda, folhetos que relatam viagens fantásticas, empregando uma linguagem metafórica. Em outros, é comum a presença do humor. Também há aqueles que escolhem como tema a vida de personagens históricas.

No ambiente da sala de aula, a leitura de textos de cordel, em que se observa uma gama variada de temas ligados ao cotidiano das camadas populares, contribui para a formação

de um leitor crítico desprovido de preconceitos e sensibilizado perante as injustiças e desigualdades tão presentes em na sociedade.

Assim sendo, o trabalho com o gênero cordel na escola deve transpor barreiras, indo além da mera leitura para a assimilação de aspectos dos textos, como rimas e métricas. Devem ser criadas condições para que o aluno amplie a sua visão de mundo, percebendo-se como construtor do seu próprio conhecimento, como um sujeito que discute questões relevantes para a sociedade.

Baseando-se nessas constatações, defende-se que o gênero cordel constitui-se em um “magnífico ponto de partida para uma abordagem vitoriosa no terreno da educação [...] por ser também uma verdadeira amostra de valores regionais”. (CAMPOS, 1977, p. 66).

Observa-se por meio dos questionamentos acima, que os textos da literatura de cordel instigam no aluno uma reflexão sobre os temas tratados, contribuem para a ampliação do seu repertório de conhecimentos e despertam nele o prazer de ler.

No entanto, não se deve utilizar os textos da literatura de cordel “[...] apenas como fonte de informação”, uma vez que, ao agir assim, o professor não irá oportunizar ao aluno “um encontro com a experiência cultural que está ali representada [...]” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 126).

Após tratar da origem e evolução do cordel, dedica-se, no capítulo seguinte, ao estudo de aspectos relevantes para a definição do cordel enquanto texto literário e não literário, destacando as concepções de literatura adotadas por diferentes teóricos.

## 4 TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO: concepções e linguagem

Neste capítulo, estão expostas algumas concepções de literatura na visão de autores como Jouve (2012), Cândido (1972), Brandão (2001), Eagleton (2006) para um melhor entendimento do contexto em que se insere o gênero cordel. Na sequência, apresenta-se um estudo de aspectos que definem o texto em literário e não literário, incluindo-se nesse universo o cordel.

### 4.1 Concepções de Literatura

No século XVI, a literatura designava a cultura erudita. O termo, que provém do latim *litteratura*, em seu sentido literal significa “escrita”, “gramática” e “ciência”. Daí, a sua associação á apropriação do saber. Dessa forma, “a literatura supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, [...] vindo a designar o grupo das pessoas de letras” (JOUVE, 2012, p. 29).

Conforme Jouve (2012, p. 30), empregou-se a expressão literatura, em meados do século XVIII, “para designar a arte de escrever”, diferenciando-se dos períodos anteriores por incluir em seu rol elitizado as obras e não os homens que as produziam. Jouve (2012) alerta, no entanto, para o fato de que o termo *litteratura* manteve, nesse período, uma rivalidade com o termo *poesia*. E, ao referir-se à diversidade de significados atribuída ao termo literatura, afirma que

no século XVIII, o conteúdo do termo *litteratura*, com efeito, está longe de ser unívoco. Ele também engloba perfeitamente tanto as obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética. Todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, ou por seu conteúdo) pertence à literatura. A “gratuidade” (a ausência de finalidade prática) acaba por se impor como o critério da identidade literária. Somente no século XIX, a “literatura” adquire seu sentido moderno de “uso da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p. 30).

As palavras de Jouve remetem-se à pluralidade de sentidos que o termo literatura assumiu em diferentes períodos. Todavia, os sentidos mais antigos atribuídos à literatura enquanto “arte verbal” não desapareceram por completo mesmo com o surgimento de acepções novas, modernas. Muitas dessas transformações ocorreram na Europa e se estenderam ao Brasil no campo literário, inclusive no que diz respeito às concepções de literatura.

Para Cândido (1972, p. 68), a literatura se constitui em “um sistema vivo de obras”, num processo de ação em que o leitor tenta decifrar a obra literária. Reafirma-se, nessa concepção, que os leitores são influenciados pelas obras, assim como estas sofrem,

também, influência daqueles. Neste último ponto, Cândido (1972) aproxima-se de Terra (2014), quando este coloca que a obra literária não está completa, podendo o leitor intervir no texto. A base do conceito acima mencionado tem caráter sociológico, pois, Cândido ressalta a relação existente entre a literatura e a sociedade na qual foi criada.

Barthes (1978), por seu turno, associa a literatura ao uso que se faz da linguagem, não tendo esta última, necessariamente, que está atrelada ao poder social, uma vez que a linguagem literária não se ancora em regras pré-estabelecidas para que seja compreendida. Assim sendo, a literatura por possibilitar que sejam criadas novas realidades por meio da linguagem torna-se utópica.

A literatura também é definida por Cândido (1972) como sendo a representação do real. Essa transposição se dá por intermédio da linguagem empregada no texto literário a qual estabelece uma relação entre o mundo representado e o mundo natural. Outra vertente defende que “a literatura atua como instrumento de educação”, contribuindo com a “formação do homem”, trazendo à tona realidades até então implícitas pelo poder vigente (BRANDÃO, 2001, p. 286).

Nota-se que não há um conceito fechado sobre literatura, as concepções variam conforme os interesses da sociedade que as concebem. Para Eagleton (2006, p. 12) “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolver *ler*, e não da natureza do que é *lido*”. Vê-se, ainda, que a linguagem utilizada no texto literário exerce papel preponderante na classificação de uma obra como literária ou não.

Nesse contexto, dentro do universo dos gêneros textuais, relevante se faz uma abordagem sobre o texto literário, compreendido aqui como um instrumento de participação do indivíduo nas ações comunicativas sociais por ele vivenciadas.

#### **4.2 Texto Literário e Não Literário: uma distinção necessária**

Vários estudos já foram realizados tentando definir o que seria texto literário, porém não chegaram a uma definição propriamente dita, pois não há um conceito pronto, fechado, que possa defini-lo. Pode-se, no entanto, considerar um texto como sendo literário aquele que “apresenta elementos próprios da constituição de narrativa como personagens, enredo, ambiência, linguagem, tempo e foco narrativo” (ABREU, 2006, p. 26).

Estudiosos como Fiorin e Savioli (2006) apontam aspectos que podem auxiliar na caracterização do texto literário, devendo-se considerar, primordialmente, como característica intrínseca desse gênero textual a expressividade nele contida e descartando qualquer critério

que se ancore somente no tema explorado no texto, pois, conforme os autores, não há “conteúdos exclusivos da literatura nem contrários a seu domínio”.

Fiorin e Savioli (2006), ao se referirem ao uso de recursos expressivos na produção do texto literário, dizem que quem produz um texto de natureza literária busca recriar o mundo por meio das palavras aliando o que é dito ao modo de dizer. Assim sendo, [...] múltiplos recursos são usados para isso: ritmos, sonoridades, distribuição de sequências por oposições e simetrias, repetição de palavras ou de sons (rimas) (FIORIN; SAVIOLI, 2006, p. 361).

Compreende-se que o texto literário permite a recriação do mundo por meio das palavras, destacando não só aquilo que é dito, mas o modo como são ditas as coisas. A mensagem do texto literário está centrada em si mesma, no entanto, por meio dela o autor recria conteúdos utilizando-se de recursos diversos como ritmos, sonoridades, repetição de palavras ou sons.

O texto literário tem também como marca o fato de ser intocável, ou seja, não poder ser sintetizado, uma vez que ao ser resumido anula-se o seu poder expressivo, o que não ocorre com gêneros textuais não literários. Essa perda ocorre no texto literário quando dele se faz um resumo sem preservar suas características.

Outra de suas características é a conotação, por meio da qual são dadas ou criadas novas significações pelo leitor, diferindo, assim, do texto não literário que apresenta como marca a linguagem denotativa e um significado próximo do literal. O gênero textual literário, por sua vez, pretende despertar o prazer, a fruição, permitindo ao leitor um diálogo consigo e com o mundo através da leitura.

Segundo Cardoso (2007, p. 9), “o texto literário é plurissignificativo, possibilitando várias leituras. A linguagem literária traduz uma visão da existência humana, extraída dos processos histórico-político-sociais que nela estão representados [...]”. Nota-se a importância dada à autonomia do texto literário a qual contribui para a criação de novos significados pelo leitor a partir do ato da leitura.

Deduz-se, portanto, que o texto literário, ao utilizar uma linguagem subjetiva e com diversos significados, possibilita ao leitor uma imersão no universo construído no e pelo texto, uma vez que a linguagem poética propicia “experiências estéticas e sociais únicas, de permitir reconhecimentos e diferenças entre indivíduos e culturas, podendo inclusive mudar o rumo de vidas inteiras” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 8).

Para Terra (2014, p. 19), “a questão de um texto ser ou não literário vai além de aspectos imanentes, envolvendo fatores contextuais que interferem não só em sua

compreensão, mas também em sua avaliação”, bem como não se deve utilizar apenas os critérios de gênero e a estrutura escrita em versos para legitimar um texto como literário. Também não é suficiente considerar a completude da obra como critério para classificar o texto como literário, pois, textos dessa natureza, com o advento da internet, passaram de obras individuais para autorias coletivas.

Compreende-se que a definição de texto literário é bastante complexa e envolve elementos que não estão atrelados aos seus aspectos estruturais, sendo necessário considerar critérios de caráter externo, tais como a participação do leitor e fatores institucionais.

Depreende-se, portanto, que os gêneros literários são categorias ou grupos em que podem se classificar as produções literárias utilizando-se de determinados aspectos que mantêm semelhanças entre si (semânticos, discursivos, contextuais, sintáticos e formais). A classificação das obras literárias em gêneros tem origem na Grécia Antiga, com o filósofo Aristóteles, no seu livro **A Poética**, dividindo-as em três gêneros: épico, lírico e dramático.

Ancorada nessas constatações e entendendo o texto como um todo formado por palavras, que possui sentido e que está associado a um contexto de produção e recepção, pode-se dividi-lo em textos literários e não literários, tendo em vista que essa classificação facilita a compreensão de como podem ser utilizados no dia a dia para que a interação com os pares se torne mais clara e mais proveitosa a partir do uso de gêneros variados existentes na sociedade.

Enquadram-se no grupo dos textos não literários aqueles que, por apresentarem uma linguagem denotativa ou um caráter funcional, não despertam no leitor a sensibilidade, opondo-se aos textos literários, que embora em alguns momentos se utilizem de linguagem denotativa, apresentam traços peculiares que permitem distingui-los dos não literários. Estes últimos, muitas vezes, possuem uma função específica, utilitária, para dar explicações, ordenar. Além disso, podem ser sintetizados, sem, no entanto, perderem a sua expressividade.

Sobre esse assunto, toma-se por base a concepção adotada nos PCN, ensino fundamental, de que o texto literário se sobrepõe aos demais gêneros textuais por apresentar uma linguagem passível de múltiplas interpretações. Os textos não literários, porém, incluindo-se nesse universo os informativos, os de caráter apelativo, os injuntivos, os prescritivos, os textos didáticos, enciclopédias e dissertativos, mantêm uma relação de comprometimento com elementos externos, à medida que os literários se atêm a elementos internos, tendo como preocupação deixar fluir a imaginação leitora do aluno.

Pode-se afirmar que o texto não literário, mesmo em alguns exemplares apresentando elementos próprios dos literários, tem como uma de suas características o



emprego de linguagem direta e objetiva e, muitas vezes, tem como pretensão apenas transmitir uma informação ao leitor. Devido a isso, o texto não literário prima pela simplificação vocabular e pela objetividade da informação, permitindo, dessa forma, que se torne mais fácil a sua compreensão.

Reportando-nos, porém, aos textos literários, verifica-se que estes possuem como traço característico a relação intrínseca com diversos códigos de expressão, sejam eles estilísticos, linguísticos, temáticos ou ideológicos, permitindo ao aluno/leitor participar da interação entre literatura e outras áreas do conhecimento que mantêm com ela uma inter-relação na constituição do texto.

Essa distinção permite concluir que, no contexto atual de ensino não se deve mais considerar os textos literários apenas como textos que exercem, exclusivamente, uma função estética voltada para o entretenimento, o encantamento e a fantasia, vinculada ao belo e à ficção sem uma relação com a realidade. Entende-se que os textos literários desempenham um papel de maior relevância na sociedade, uma vez que propicia ao aluno/leitor aproximar-se da realidade, desvelando-a, atribuindo-lhe novos significados.

A importância da utilização do texto literário nas atividades didáticas desenvolvidas pela escola é reafirmada nos PCN ao ressaltarem a necessidade de incorporá-lo às práticas cotidianas do ambiente da sala de aula tendo em vista que se trata de uma forma específica de conhecimento, capaz de desenvolver no aluno a fruição, a ampliação dos conhecimentos linguísticos e da sensibilidade, além de servir como recurso para estimular a criatividade e a reflexão crítica.

Comungando com essa ideia, defende-se que ao se trabalhar com textos literários, o professor precisa considerar as especificidades próprias desse gênero textual, não o descaracterizando ao integrá-lo a práticas didáticas e, além disso, reconhecer a plurissignificação que a linguagem subjetiva oferece dando ao aluno a oportunidade de humanizar-se, pois este passa a interpretar o mundo sob uma nova visão.

Nesse contexto, insere-se o gênero cordel, o qual se utiliza de diversos recursos de linguagem para expressar um pensamento, uma ideia ou um fato. Além disso, o cordel emprega diferentes variantes da cultura linguística brasileira servindo, dessa forma, como um meio de combate ao preconceito linguístico (LIMA, 2013).

Seguindo essa linha teórica, apresenta-se na seção a seguir uma abordagem acerca da linguagem empregada no texto literário.

### **4.3 A Linguagem do Texto Literário**

O texto literário seja em prosa ou em verso, como no caso dos poemas, não segue a rigidez da gramática normativa, utilizando a linguagem como um objeto estético, que pode despertar prazer, comoção ou repulsa ao leitor. Essa linguagem é estilizada, por isso, caracteriza-se pela ambiguidade, pela plurissignificação e pela liberdade de criação. É também, variável, complexa e conotativa. Por ser a literatura a arte da linguagem verbal, inventiva, criativa e livre, não está atrelada à objetividade e à clareza de interpretação ao emitir ideias ou expressar sentimentos, nem tampouco é submissa ao poder que a sociedade impõe.

Na visão de Barthes (1978, p. 14), porém, a linguagem reflete a dominação do poder exercido pela sociedade representada por meio da língua. Para ele, a língua é, ao mesmo tempo, “um objeto de submissão e, fatalmente, de alienação”, considerando que, quando os sujeitos fazem uso, obrigatoriamente, das estruturas linguísticas a eles impostas, tornam-se “escravos da língua”, ou seja, a língua impõe regras as quais devem ser seguidas para a realização do ato comunicativo.

Pode-se afirmar que não há liberdade completa para o ser humano em se tratando do universo da linguagem. Tentando escapar dessa dominação, o homem obriga-se a criar “trapaças” em que se utiliza da própria língua. Conforme Barthes “essa trapaça salutar, essa esquiva [...]”, é o que se denomina literatura. (BARTHES, 1978, p. 16).

Decorre dessa teoria a ideia de que a literatura refere-se ao uso livre da linguagem pelo ser humano, não sendo essa linguagem dominada pelo poder social, uma vez que o universo linguístico literário não obedece a regras pré-estabelecidas para ser compreendido. Quem escreve um texto literário não se vê obrigado a utilizar estruturas linguísticas fixas para transmitir o que pensa. Ele tem como opção a liberdade de escolha e de criação para expressar suas ideias.

Por conseguinte, ao utilizar a linguagem conforme a sua criatividade, o autor atribui à sua obra um novo poder, uma nova significação que vai ao encontro do imaginário do leitor. Nesse aspecto, a linguagem perde o seu caráter meramente comunicativo para assumir o caráter artístico.

Esse poder vincula-se à natureza artística que a linguagem passa a assumir, dando ao autor o direito de atribuir novas significações às palavras, falando, inclusive, de liberdade, permitindo-se ser ambígua, característica que a diferencia da linguagem científica, que é objetiva e não permite equívocos na sua interpretação. A linguagem literária, por sua vez, possibilita a criação de novas realidades, tendo como base a ficcionalidade, a imaginação.

Cândido (1972) destaca a existência de um aspecto essencial que possibilita classificar uma obra como literária ou não: a ficcionalidade. Na concepção de Barthes, esse aspecto está relacionado à linguagem literária, a qual o autor, ao escrever um texto literário, dela se utiliza para representar o mundo imaginário, sem, no entanto, desvincular-se do mundo real.

De qualquer forma, ao permitir que sejam representadas novas realidades por meio da linguagem, o escritor sempre se baseia na realidade a qual está inserido. Daí, afirmar-se que a literatura é representação do real, mas, por meio da linguagem, com seu estilo próprio, afasta-se desse mundo.

A literatura é a expressão artística dos conteúdos da ficção ou imaginação por meio da palavra escrita. O foco, portanto, estaria na “própria linguagem e na estrutura do texto e a expressão artística estaria condicionada à relação entre som e sentido (seja de reforço ou de contraste)” (ABREU, 2006, p. 35).

No entanto, para Abreu (2006, p. 35) “nem todo texto literário faz uso artístico da linguagem, e nem todo uso artístico da linguagem garante que o texto seja literário”. Esse fato demonstra que há uma crença em se definir a literatura como algo absoluto. Lajolo (1981), por sua vez, salienta que:

A natureza literária de um texto é estabelecida a partir do contexto em que ocorre a leitura, num processo de interação autor/leitor por meio da linguagem a qual foge das coisas imediatas, previsíveis, estereotipadas que caracterizam as experiências da vida comum (LAJOLO, 1981, p. 38).

As colocações de Lajolo reafirmam a importância da linguagem no processo de classificação de uma obra como literária ou não, considerando-se que essa linguagem desprende-se da objetividade linguística e das estruturas fixas para assumir um novo aspecto, novas características. Logo, importante se faz compreender a influência do texto literário, em especial, de sua linguagem, na formação leitora do aluno, assunto este abordado na seção seguinte.

#### **4.4 O Texto Literário e a Formação Leitora do Aluno**

Depois de se debruçarem sobre elementos literários como a própria literatura, o autor e o mundo, os teóricos passaram a se dedicar ao estudo de um novo elemento: o leitor. Em Compagnon (2001), vê-se que

a comunicação literária parte de um modelo em que o centro de gravidade é constituído pela obra e os ápices seriam o mundo, o autor e o leitor”, compondo, dessa forma, um triângulo em que “diferentes abordagens dedicavam-se a diferentes elementos (2001, p. 139).

A abordagem de caráter objetivo, ou formal, tinha como centro de interesse a própria obra; o artista ficava a cargo da abordagem expressiva; a abordagem mimética interessava-se pelo mundo; e, por último, o leitor, passou a ser objeto de estudo da abordagem pragmática.

Conforme Compagnon (2001, p. 140), o tratamento dispensado à obra pelo leitor é o “que de fato interessava para a crítica científica e histórica, em oposição à crítica impressionista que se ocupava das impressões do autor”. Verifica-se que havia divergências de opiniões entre as duas vertentes, uma optando pelo leitor e seu posicionamento perante a obra; outra, ocupando-se das reações do autor.

A teoria literária, que tem suas raízes no estruturalismo e tendo como característica o desejo de descrever o funcionamento neutro do texto, considerou o leitor empírico como um intruso, sendo a ele atribuído um lugar em suas análises como um leitor abstrato ou perfeito, ou seja, um arquiteitor. Para Compagnon (2001, p. 142-143):

[...] um leitor onisciente ao qual nenhum leitor real poderia identificar-se, em virtude de suas faculdades interpretativas limitadas [...] a leitura real é negligenciada em proveito de uma teoria da leitura, isto é, da definição de um leitor competente ou ideal, o leitor que pede o texto e que se curva à expectativa do texto.

A citação anterior evidencia que o leitor do texto literário era colocado em segundo plano e, quando a ele foi dispensada alguma atenção, ainda assim se considerava a existência de um leitor ideal, que aceitava o que o autor determinava por meio da obra, não sendo permitido a esse leitor interferir no que lia.

Através de um código que denominou de “hermenêutico”, Barthes (1978, p. 16) procurou se aproximar do leitor, aos poucos, acreditando que caberia ao leitor desvendar esse código. Para Barthes, que abordava a leitura considerando o texto, o leitor estaria submetido ao texto por meio de um “programa”. Esse código compreendia uma unidade triática formada pela *compreensão estética*, relacionada à forma; pela *interpretação*, remetendo-se a reflexão e, à *extração de significados e aplicação*, ou seja, a reconstrução do texto literário a partir do horizonte em que foi construído.

Todas as questões direcionadas ao estudo da leitura se voltam para o “jogo da liberdade e da imposição” ao leitor daquilo que é determinado pela obra, fato que evidencia não haver “leitura inocente, ou transparente, o leitor vai para o texto com suas próprias normas e valores” (COMPAGNON, 2001, p. 148).

O leitor, por meio da experiência da leitura, promove uma mudança em suas normas e valores. Isso ocorre à medida que o leitor vai amadurecendo com a leitura, pois,

segundo Compagnon (2001, p. 149), “a leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás”.

Percebe-se a partir da concepção de Compagnon que o texto jamais permitirá uma só leitura, pois em decorrência de outras leituras que já realizadas cria-se uma expectativa em torno do texto, ou seja, a leitura, conseqüentemente, relaciona-se a leituras anteriores. Essa experiência permite ao leitor atribuir novos sentidos ao texto.

Ainda, segundo a concepção de Compagnon (2001, p. 149), “o objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor”. A literatura, então, só passa a existir no momento em que se concretiza essa interação.

O texto, contudo, não é completo cabendo ao leitor preencher as lacunas existentes, compreendendo que este só se torna realmente um texto quando o leitor realiza a sua leitura. Essa leitura, no entanto, não ocorre de modo instantâneo, conforme defendiam os estruturalistas, mas de acordo com as expectativas do leitor, condicionada à temporalidade. Condicionava-se o valor da experiência provocada pela obra literária às mudanças que ela pode acarretar nas concepções que o leitor tinha sobre a realidade. A desfamiliarização ou estranhamento causado pelo texto afastando o leitor do mundo real é o que o torna um texto literário.

A Estética da Recepção, por seu turno, converge em duas vertentes ao abordar o papel do leitor. A primeira, ligada à fenomenologia, mantinha interesse no leitor individual. A segunda, preocupava-se com a dimensão coletiva da leitura, pretendendo renovar a história literária tradicional em um processo de legitimação de velhos estudos, tratando do valor da obra e da formação do cânone.

De acordo com Compagnon (2001, p. 156-157), horizonte de expectativa ou o repertório do leitor remetem-se, ambos, ao “conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor num dado momento; um sistema de normas que define uma geração histórica”. Deduz-se, portanto, que tanto o leitor quanto o texto possuem um repertório próprio.

Tanto o leitor implícito quanto o leitor ideal estão aprisionados à comunidade interpretativa de leitores à qual se inserem. Em alguns momentos, porém, ser prisioneiro do texto confere certa identidade ao leitor. Dentro dessas comunidades não haveria o formalismo nem a separação entre partidários do texto e defensores do leitor. De fato, “a primazia atribuída ao leitor apresenta tantos equívocos quanto apresentavam o primado do autor e do texto” (COMPAGNON, 2001, p. 157).

Torna-se, assim, quase impossível à teoria literária manter a harmonia entre os elementos básicos da literatura, pois a experiência ocasionada pela leitura é ambígua, contrapondo ódio e amor, liberdade e privação, a preocupação com o outro e consigo mesmo.

Partindo das reflexões apresentadas, concebe-se como de suma importância a leitura do texto literário, não como algo estanque, fechado, em que o leitor não pode participar atribuindo novos significados, mas como uma ação em que o leitor age para preencher lacunas ou para buscar respostas para suas indagações tentando mudar o mundo e a si mesmo. Aliado a isso, deve permitir ao leitor desenvolver o gosto estético, o prazer e a sensibilidade.

Entende-se, ainda, que a leitura do texto literário estabelece um elo entre as pessoas e, conseqüentemente, com a própria humanidade. Essa relação, no entanto, ocorre a partir do diálogo mantido entre texto e leitor numa ação de reciprocidade e atribuição de novos sentidos ao texto literário.

Sabe-se que o gosto pela leitura não nasce com o indivíduo, devendo ser estimulado. Da mesma forma, a habilidade de leitura e o prazer despertado no momento em que se lê um texto literário devem conduzir ao encantamento, fascinando quem lê, transformando não só o modo de ver o mundo, mas também, o estado de alma do leitor.

No entanto, pode-se vislumbrar uma mudança de comportamento tanto por parte dos educadores quanto por parte dos alunos considerando-se que, no momento atual, os contextos escolar e social não se dissociam, e que as práticas aprendidas na escola são, ou devem ser, úteis à vida do aluno na sociedade. Cabe ao professor criar condições para que o aluno se aproprie do conhecimento e possa utilizá-lo em benefício próprio nas práticas sociais em que se insere.

Todavia, para que haja essa inclusão, faz-se necessário que a escola possibilite aos discentes o desenvolvimento de suas habilidades leitoras, oportunizando a eles participarem de ações que garantam o acesso às culturas orais e escritas, como a realização de atividades e projetos interdisciplinares.

Estudos comprovam que as atividades propostas nos manuais didáticos resumem-se a práticas de atividades que não possibilitam ao aluno as condições necessárias para a formação de um leitor crítico capaz de aliar “os conhecimentos prévios – do mundo linguístico e textual –, conhecimentos fundamentais para a construção do sentido” (GAZZOLA; BAZZONI, 2015, p. 3).

Esse fato comprova que a escola ainda não alia os conhecimentos prévios dos alunos aos adquiridos no espaço da sala de aula, atendo-se ao ensino uniformizado da leitura

empregando atividades sem modificar a forma de abordagem adotada pelo autor e sem relacionar essa prática ao contexto de vida do aluno (LAJOLO, 1993).

Ao referir-se à formação leitora dos alunos, Simões (2012) destaca que é preciso considerar o princípio da fruição. Segundo a autora,

[...] a questão de atentarmos para o princípio da fruição deriva de que, sem um engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola (SIMÕES, 2012, p. 45).

Simões demonstra preocupação com a formação leitora do educando, não ancorada em atividades tradicionais de ensino adotadas nas escolas, mas a partir do prazer que o ato de ler propicia, permitindo ao leitor engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de leitura do mundo. A leitura, nesse caso, além de despertar a sensibilidade e o senso crítico do aluno, converte-se em construção de sentidos.

Mesmo que reduzida ao contexto da escola e a atividades didáticas para serem realizadas em casa ou em outros ambientes que não seja o da instituição de ensino, a leitura do texto em sala de aula deve ter sempre uma finalidade reconhecível e compatível com o gênero do texto lido. Assim sendo, a leitura torna-se significativa, pois, de alguma forma, retoma as situações sociais nas quais o texto encontra ou exerce suas funções.

Defendendo a concepção de que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, Leffa afirma que:

o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Constata-se que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, além de favorecer ao aprendiz a construção de um repertório de conhecimentos sobre a língua materna, auxilia no desenvolvimento das competências leitoras do aluno colocando-o em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, provocando uma reação do leitor perante aquilo que leu, tendo em vista que ler implica a adoção de uma nova postura em que se responde ao texto por meio de novas ações.

Nesse rol, inclui-se a leitura de textos literários a qual contribui para a formação de um leitor competente, ocasionando a “produção de um conhecimento de si e do mundo” (SIMÕES, 2012, p. 46). Para que esta formação de fato ocorra, a escola deve oportunizar ao aluno a leitura de textos variados da literatura, incluindo os clássicos e textos da literatura popular, com o objetivo de desenvolver nos educandos uma atitude crítica por meio da apropriação desses gêneros utilizando-os para participar na vida social e nela intervir.

Esse contato facilitará a compreensão e desenvolverá no aluno o gosto pela leitura de textos dessa natureza, como esclarecem os PCNs:

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. não se trata simplesmente de “extrair informação da escrita” decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 53).

Essa compreensão a que se referem os PCNs não se remete à extração de sentido que o texto traz pronta, acabada, mas sim, à construção de sentidos “a partir de pistas presentes na superfície do texto” (TERRA, 2014, p. 56). O texto alarga os horizontes de compreensão do leitor; o texto literário, porém, favorece a proximidade do leitor com o mundo uma vez que “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2014, p. 28).

Compreende-se a partir da definição de Cosson (2014) que a leitura literária, por apoiar-se em uma linguagem sutil, exige a contrapartida do leitor, formando com ele uma parceria e permitindo-o participar ativamente do seu processo de formação. No entanto, a escola não pode selecionar apenas textos literários considerados clássicos para a realização de atividades de leitura em sala de aula, devendo o professor incluir, no seu plano de trabalho, obras consideradas não-canônicas.

A escola deve considerar que a leitura do texto literário possibilita ao leitor uma imersão no universo construído no e pelo texto, uma vez que oportuniza ao aluno refletir e posicionar-se criticamente diante das mais variadas situações, além de auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva. Somando-se a isso, a linguagem do texto literário, por ser plurissignificativa, possibilita ao aluno, ainda, vivenciar experiências únicas, singulares permitindo-lhe realizar várias (re)interpretações e (re)leituras de um mesmo texto.

Essa linguagem, por ser literária traduz uma visão da existência humana, extraída dos processos históricos e político-sociais que nela estão representados. Pode-se dizer que o texto literário é autônomo em seus significados, por não depender de referentes reais, em razão da coerência interna dos elementos que o compõe, construindo, portanto, um mundo possível, permitindo ao leitor preencher as lacunas de acordo com sua experiência no momento em que realiza a leitura.

Com base no exposto, defende-se a importância do trabalho com o cordel pelo fato de que esse gênero textual é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da leitura entre os alunos, uma vez que ao empregar uma linguagem rimada, de fácil



entendimento, o cordel promove a interação texto/leitor, não permitindo que a leitura torne-se vazia de significação no processo de comunicação do aluno com o mundo. Elementos como “a rima, a métrica e a sonoridade transformam o poema em um instrumento facilitador da memorização, auxiliando o aluno a reter o texto lido ou ouvido” (LIMA, 2013, p. 134).

Outro aspecto que merece destaque é que os textos de cordel aproximam-se do falar do aluno/leitor por apresentar traços da oralidade, embora esta, muitas vezes, seja vista como inferior à escrita. Para Zumthor (1997), este fato comprova que há um preconceito e relação à oralidade transformando-a em algo que pode ser excluído do texto da poesia oral. Conforme o teórico, não se deve realçar os traços negativos da oralidade que venham a contrastar com a escrita.

Vale ressaltar, ainda, que os textos de cordel representam um modo de expressão peculiar, mesclando a norma padrão e a linguagem coloquial em suas narrativas. Em muitos casos, há a predominância da linguagem coloquial, o que não implica dizer que esta é uma forma errada de se expressar, mas apenas um modo diferente de se comunicar.

Ratifica-se esse posicionamento citando Cagliari (2002, p. 35) quando afirma que “[...] a língua portuguesa tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura [...] não existe certo e errado linguisticamente, mas o diferente”, fato este comprovado por intermédio da leitura dos textos de cordel.

Outro ponto importante é que, ao introduzir os textos da literatura de cordel em suas aulas, o professor passa a se utilizar de uma ferramenta inovadora e de uma estratégia diferenciada que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, bem como alia os conhecimentos transmitidos pela escola à cultura do aluno e da comunidade em que ele vive.

Entretanto, o professor deve ser cuidadoso ao trabalhar leitura e produção textual empregando o gênero cordel, não se limitando à beleza poética da literatura popular, evitando a dicotomização ou a supervalorização de uma literatura sobre a outra, ou seja, é papel da escola e do professor trazerem para o espaço da sala de aula o mais variado número de textos literários para colocar os alunos em contato com a diversidade textual existente na sociedade. Porém, devem buscar valorizar também o repertório de textos da literatura popular como forma de combater preconceitos e como um modo de divulgá-la no dia a dia.

#### **4.5 Ficcionalidade e Literariedade enquanto Propriedades Distintivas do Cordel**

O universo da literatura possui autonomia em relação ao mundo em que vive o autor. Ela cria seus próprios seres fantásticos, seu espaço ficcional, sua ideologia, suas verdades. Até mesmo a literatura que se dedica a fatos do mundo realista também nasce da

imaginação criadora, constituindo-se a ficcionalidade como uma prerrogativa intrínseca da obra literária.

Pode-se definir a ficcionalidade como

uma propriedade indispensável para a caracterização do texto literário. Essa característica se manifesta em dois níveis: no nível da enunciação e no nível dos referentes textuais (AGUIAR e SILVA, 1984, p. 639).

No primeiro nível, não há uma co-referencialidade entre quem produziu o texto, o narrador e o autor empírico. A produção do texto não está atrelada ao contexto, à situação atual. No segundo, os referentes textuais vão sendo “instituídos pelos enunciados do próprio texto” constituindo-se como objetos ficcionais, ou seja, não possuem existência empírica não sendo, portanto, verdadeiros (AGUIAR e SILVA, 1984, p. 639).

Pelo viés filosófico, segundo Aguiar e Silva (1984, p. 639) os objetos ficcionais não são “considerados verdadeiros nem falsos a partir da sua relação com a realidade, entretanto, esse julgamento pode ocorrer em função dos enunciados dos textos literários em que aqueles objetos ocorrem”. De maneira geral, a ficção pode ser compreendida como uma característica própria de certos tipos de texto cujo propósito é apenas servir de distração para o leitor.

Ainda, conforme Aguiar e Silva (1984), o caráter fantasioso da literatura acentua a diferenciação entre a ficcionalidade e o empirismo por intermédio do uso metafórico das palavras.

Depreende-se que o texto literário como um mecanismo semiótico, em que mescla ficção e realidade, permite ao leitor atribuir-lhe novos significados por meio da leitura que realizou, relacionando-os ao seu mundo real, às suas experiências da vida cotidiana.

Além da ficcionalidade, a literariedade é tida como um dos traços distintivos do texto literário. Constituindo-se a literariedade como objeto de estudo da Teoria da Literatura, foi definida como um traço fundamental que distingue um texto literário de um texto não literário, uma vez que a linguagem literária desvia-se da linguagem comum.

No entanto, esse desvio precisa está ancorado em dois aspectos que constituem o texto literário: a plurissignificação de sentidos e a ambiguidade de seus signos linguísticos. Afastar-se por completo do “uso da linguagem como ferramenta”, pois a “ambiguidade” do signo implica que se possa, “a seu bel-prazer, atravessá-lo como a uma vidraça, e visar através dele a coisa significada, ou voltar o olhar para a realidade do signo e considerá-lo como objeto” (SARTRE, 1989, p. 13).

Para os formalistas russos, a literariedade se remete ao uso “propriamente literário da língua, [...]” Por isso, “o objeto de estudo da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade”, ou seja, o elemento que caracteriza uma obra como literária, como afirma Compagnon (2001, p. 40-41).

Ao referir-se à literatura como arte da linguagem, Jouve (2012) distingue dois regimes de literariedade: o constitutivo e o condicional. No primeiro, o texto é considerado literário por seguir as regras estruturais de determinado gênero. No segundo, um texto é tido como literário “por apresentar um caráter estético definido por apreciação subjetiva. Para Jouve, a literariedade condicional “não é uma simples questão de preferência pessoal” e a literariedade constitutiva, por ser institucional está relacionada a “juízos coletivos de valor” (JOUVE, 2012, p. 32).

Conclui-se que a literariedade está relacionada a fatores que contribuem para a distinção entre um texto literário, que apresenta um uso peculiar da linguagem, de um texto não literário. A literariedade, para Compagnon (2001), não é o resultado do uso de elementos linguísticos próprios, mas, sim, de uma organização peculiar dos mesmos materiais linguísticos cotidianos.

Reforçando essa ideia, defende-se ainda que a literariedade de um texto não é caracterizada apenas pelo uso metafórico da linguagem tendo em vista que “não é a metáfora em si que faria a literariedade de um texto [...]” tendo em vista que ela “[...] não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos: é a dosagem que produz o interesse do leitor” (COMPAGNON, 2001, p. 43).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Culler (1999, p. 33-34) vem acrescentar que a literatura se constitui em um “ato de fala” que se contrapõe aos demais. Geralmente, os leitores associam o ato de fala literário ao contexto específico da literatura, bem como se costuma distinguir o texto literário dos não literários em razão da atenção a eles dispensada. Sabe-se que o leitor não lê um poema ou um conto da mesma forma que lê um texto científico ou uma notícia de jornal.

Logo, a leitura do texto de cordel, reflete um caráter ficcional em versos seguindo estruturas formais ou livres de diferentes temáticas, mas que se caracterizam pelo hibridismo tanto dos aspectos relacionados à literariedade quanto à ficcionalidade, que propicia o despertar do gosto pela leitura desse gênero textual literário.

Além disso, conforme defendem Gazzola e Bazzoni (2015), o texto de cordel se constitui em uma ferramenta auxiliar no processo de ensino e para o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno.

Após tratar de aspectos relevantes do texto literário para a formação leitora do aluno, bem como dos elementos que caracterizam o gênero cordel literário, no capítulo 5 dedica-se à descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa apresentada nesta dissertação.

## **5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: os caminhos trilhados**

Constam, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa aqui descrita, mesclando-se os métodos qualitativo e quantitativo, pois, em alguns momentos, são utilizados gráficos e tabelas para a demonstração dos dados obtidos.

A caracterização da pesquisa encontra-se exposta na primeira seção, quanto à natureza, aos objetivos, à abordagem dos dados e aos procedimentos técnicos. Na segunda seção, são apresentadas as informações sobre o campo de realização e sujeitos participantes. A terceira, contém a delimitação do *corpus* e a descrição dos elementos acerca do objeto de investigação. Por último, são detalhados os procedimentos de coleta de dados e as atividades aplicadas durante a realização das oficinas pedagógicas na sala de aula.

### **5.1 Caracterização da Pesquisa**

Para a concretização deste trabalho foi realizada, quanto forma de abordagem, uma pesquisa de natureza quali-quantitativa; quanto aos métodos, uma pesquisa descritiva, aliando-se à pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2010, p. 1) “pode-se definir pesquisa como o procedimento que tem como finalidade proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Na pesquisa quali-quantitativa há a preocupação em se representar os dados numericamente, e em tentar aprofundar-se na compreensão de um grupo social, de uma organização (GOLDENBERG, 2009). A ênfase maior da pesquisa, entretanto, se fez na análise dos aspectos qualitativos.

A pesquisa qualitativa ocupa-se de aspectos da realidade que não podem ser mensurados de forma quantitativa, atentando-se o pesquisador para a compreensão e explicação de fenômenos sociais. Para Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa lida com o conjunto “de significados que não podem ser mensurados numericamente”. Seu uso se deu, de início, em estudos de natureza antropológica e sociológica, numa clara oposição à pesquisa quantitativa, sendo mais tardiamente empregada em áreas como a Psicologia e a Educação.

Acerca da pesquisa qualitativa, compartilha-se a concepção de Neves (1996, p. 1), para quem “a pesquisa qualitativa engloba uma série de procedimentos interpretativos com o objetivo de descrever e decodificar os significados dos fenômenos sociais”.

Deduz-se que, ao término da pesquisa, o investigador qualitativo debruça-se na tradução dos dados em classificações e análises dissertativas, determinando-se os métodos considerando o objeto ou fenômeno estudado.

Acerca da importância da pesquisa quantitativa adota-se a concepção de Fonseca (2002, p. 20) a qual destaca que esta metodologia está centrada na objetividade buscando compreender o mundo real por meio de “dados brutos recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc”.

Baseando-se nas colocações citadas, entende-se que essa utilização conjunta da pesquisa qualitativa com a pesquisa quantitativa favorece o trabalho de pesquisa do investigador.

A pesquisa descritiva, por sua vez, exige que o pesquisador possua conhecimentos e informações prévias sobre o fenômeno que deseja investigar. Consiste em investigações cujo objetivo é a análise de fatos ou fenômenos ou o isolamento de variáveis. Empregam procedimentos de amostragem e transformam os dados coletados em dados quantitativos.

Procedeu-se no decorrer deste estudo a uma pesquisa documental, no momento em que se fez o levantamento de dados da instituição de ensino e da turma de alunos por meio da leitura de documentos oficiais como: Proposta Pedagógica, fichas de matrículas e de formação de turmas, relatórios de situação funcional, planos anuais e mensais, questionário socioeconômico.

Sobre a pesquisa bibliográfica e sua relevância, considerou-se importante a posição de Fonseca (2002) ao afirmar que:

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32)

Essa relevância se confirmou no momento em que o levantamento bibliográfico permitiu à pesquisadora tomar conhecimento da literatura existente sobre o objeto de estudo delineado nesta pesquisa, confirmando a concepção defendida por Fonseca na citação acima.

O estudo apresentado buscou atender aos princípios científicos exigidos para uma produção acadêmica, por isso, teve-se a preocupação em elaborar um planejamento meticuloso durante o qual formularam-se alguns pontos. Neste capítulo, são descritos os instrumentos e as técnicas empregadas no decorrer da pesquisa com a finalidade de apresentar detalhadamente a metodologia utilizada e os meios que contribuíram para a obtenção dos dados.

O marco inicial para a realização da pesquisa em sala de aula foi o contato com a direção da escola visando obter a autorização, por meio da Carta de Anuência (ANEXO A) para a realização das oficinas, e com os pais dos alunos, em uma reunião, para informá-los sobre os objetivos do trabalho e para obter as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B). Quanto aos alunos, foram dadas as devidas explicações sobre o propósito da pesquisa, o modo de execução e o período de duração desta, bem como foram recolhidas as assinaturas no Termo de Assentimento (ANEXO C) em uma aula destinada para esse fim.

Dando prosseguimento ao desenvolvimento dos trabalhos práticos, realizou-se, **como primeira etapa**, a pesquisa documental, através da leitura de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da cidade de Baixa Grande do Ribeiro (PI), entre eles a grade curricular, o quadro de lotação de professores, a Proposta Pedagógica da escola onde foram aplicadas as oficinas pedagógicas, com a finalidade de coletar dados e obter informações exatas sobre o local onde ocorreu o estudo e sobre a turma escolhida.

Na **segunda etapa**, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica com base em estudos de teóricos que se dedicam às questões de gêneros textuais, de forma particular sobre o gênero cordel no contexto da sala de aula. Com base nessas contribuições, buscou-se desenvolver um trabalho eficiente com a leitura de textos do gênero cordel. O estudo contribuiu, também, para o aprimoramento dos conhecimentos e para a formação de uma postura analítica, crítica e reflexiva acerca do tema abordado.

A **terceira etapa** consistiu em uma pesquisa de campo através da qual se fez o levantamento dos dados no próprio local de realização do estudo, especificamente, a sala de aula. Para a efetivação da pesquisa, foram desenvolvidas atividades de leitura/escuta, interpretação e produção textual visando à formação do leitor literário, atividades estas baseadas em práticas de leitura a partir do gênero cordel.

Diante do exposto, objetivou-se criar condições para que o aluno se apropriasse dos conhecimentos sobre o texto literário utilizando-os em sua formação pessoal, como instrumento de transformação coletiva e como recurso auxiliar no processo de aprendizagem.

A pesquisa teve como finalidade investigar práticas literárias na escola utilizando o gênero cordel como recurso metodológico para a formação do leitor literário, crítico e consciente de seu papel na escola e na sociedade.

Inicialmente, os dados foram colhidos diretamente com os discentes por meio de conversas espontâneas obtendo informações as quais foram registradas no **caderno de anotações** da professora/pesquisadora e pela aplicação de um **questionário padronizado**,

contendo perguntas objetivas e subjetivas para tomar conhecimento dos hábitos dos alunos no que se refere à prática de leitura de textos da literatura de cordel e para traçar o perfil da turma.

Objetivou-se, com essa atitude, buscar respostas para o questionamento inicial: como efetivar práticas literárias na escola com o gênero cordel, tendo em vista a formação de leitores críticos e competentes a interagir com os múltiplos suportes de veiculação desse gênero textual?

## **5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa**

Para a concretização da pesquisa escolheu-se como campo de estudo uma instituição de ensino da rede municipal de Baixa Grande do Ribeiro (PI), que oferece Educação Básica com Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O quadro de funcionários é composto de 45 (quarenta e cinco) pessoas, sendo 1 (uma) diretora, 2 (duas) coordenadoras, 1 (uma) secretária, 1 (uma) auxiliar de secretária, 4 (quatro) auxiliares de vigilância, 12 (doze) auxiliares de serviços gerais, 6 (seis) professores para as turmas de 1º ao 5º ano e 18 (dezoito) professores de disciplina para as turmas de 6º ao 9º ano.

Quanto à estrutura física, a escola é composta por 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) sala dos professores, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) cantina, 1 (um) depósito para os gêneros alimentícios, 1 (um) depósito para o material de limpeza, 1 (um) pátio coberto e 1 (uma) área aberta, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de coordenação, 2 (dois) banheiros femininos e 2 (dois) masculinos, 1 (um) banheiro para os professores e 1 (uma) dependência para serviços gerais.

As salas de aula são climatizadas e bem iluminadas, no entanto, há problemas na pintura das paredes e nas mesas e cadeiras, estas últimas danificadas pelo tempo de uso pelos próprios alunos. Possui recursos tecnológicos como data-show e computadores modernos. No entanto, constatou-se que o laboratório de informática é mais utilizado pelos professores do que pelos alunos.

Na escola há o programa Mais Educação, com aulas no contra-turno para os alunos com dificuldades de leitura e escrita, além da realização de atividades esportivas e culturais; o programa de formação continuada para professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ministrado mensalmente por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); os projetos Melhorando o IDEB, voltado especificamente



para as turmas que participam da avaliação externa nacional e, o Soletrando, que envolve alunos do 1º ao 9º ano.

Além desses programas e projetos foi desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, Arte, História e Ensino Religioso um projeto de incentivo à leitura de textos da literatura infantil destinado às turmas de 1º ao 5º ano, culminando com apresentações no pátio da escola para a comunidade escolar e local.

Com o intuito de fortalecer o vínculo com as famílias, a escola realiza reuniões mensais ou quando necessárias, bem como promove eventos e atividades de natureza diversa, como gincanas, passeatas, feira de artesanato, dentre outras.

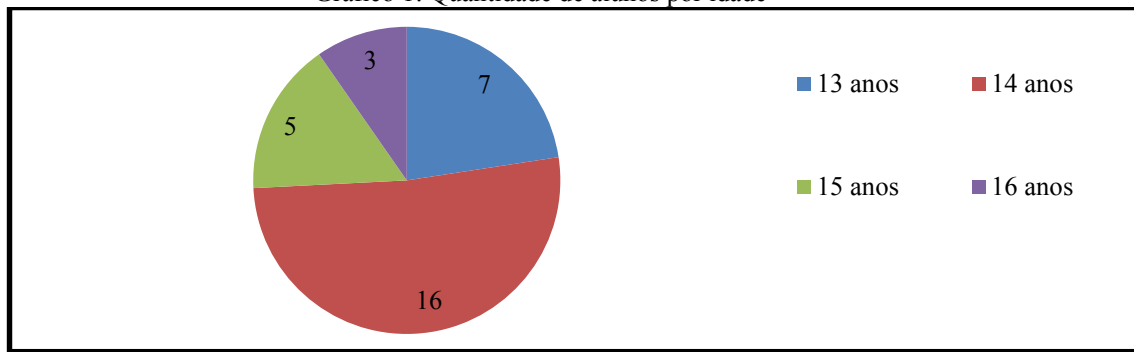
Os problemas relacionados à indisciplina dos alunos são bastante comuns. As reiteradas faltas de professores são fato que prejudica o bom andamento das atividades letivas na escola.

O universo da pesquisa constitui-se de 31 (trinta e um) alunos regularmente matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, sendo assim distribuídos: 19 (dezenove) meninas e 12 (doze) meninos. A turma conta com 27 (vinte e sete) alunos residentes em bairros próximos à escola, os quais se deslocam a pé, de carro ou moto, e 4 (quatro) que moram na zona rural, sendo estes atendidos com o programa do transporte escolar.

A seleção da turma ocorreu a partir de observações no ambiente escolar que confirmaram a inexistência de projetos didáticos abordando atividades de leitura e escrita com gêneros textuais dessa natureza. O referido estudo fora realizado em um período de 4 (quatro) meses, entre maio e agosto de 2016 (dois mil e dezesseis).

A faixa etária dos discentes varia de 13 (treze) a 16 (dezesseis) anos, o que evidencia a distorção idade-série na turma. Ressalta-se que os alunos incluídos nesse perfil de distorção foram reprovados em anos anteriores em Língua Portuguesa, Matemática (disciplinas com maior número de reprovações na escola) e Inglês, conforme relatórios anuais elaborados pela própria instituição e pela SEMED. Os dados referentes à faixa etária dos alunos estão distribuídos no gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de alunos por idade



Fonte: Relatório Final de Matrículas e Relatório Anual Final.

Os alunos da escola onde se realizou a pesquisa são provenientes de famílias de média e baixa renda, estas últimas beneficiárias de programas sociais do Governo Federal. Os pais, geralmente, trabalham em empresas do agronegócio sediadas no município, permanecendo por até 15 (quinze) dias afastados de casa. As mães prestam pequenos serviços ou realizam atividades manuais, são funcionárias públicas contratadas ou concursadas; os avós, aposentados ou pensionistas.

O perfil das famílias apresenta grande variabilidade. Do total de 31 (trinta e um) alunos, 2 (dois) vivem com o pai, a madrasta e os irmãos; 2 (dois) moram com a mãe, o padrasto e os irmãos; 2 (dois) vivem com a mãe e os irmãos; 3 (três) moram com os avós; 3 (três) residem com parentes próximos e, 19 (dezenove) vivem com os pais biológicos.

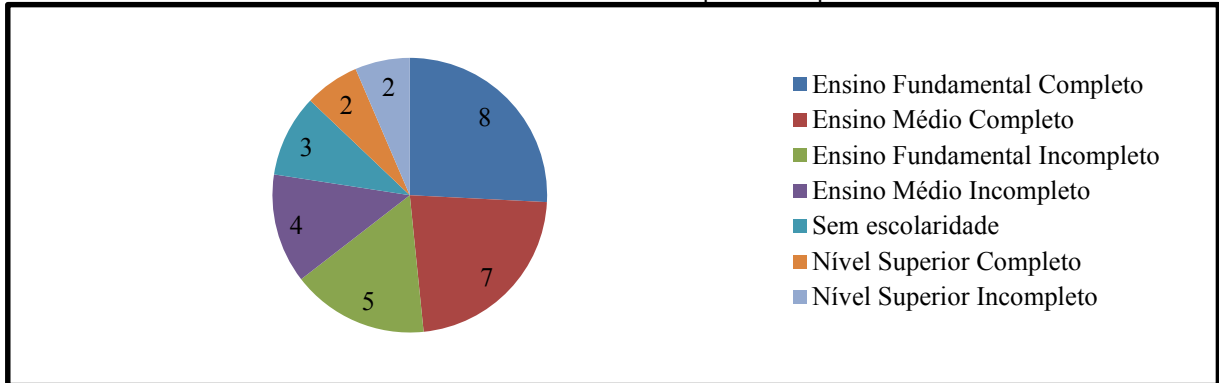
Um estudo realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em 2015, aponta que a comunidade local é constituída por funcionários públicos, agricultores, trabalhadores informais e desempregados. A região é beneficiada com investimentos de grandes empresas do agronegócio, principal fonte geradora de emprego e renda para as famílias locais, pois contribuem diretamente para o desenvolvimento da economia da cidade. A Prefeitura Municipal é a segunda fonte, empregando um número expressivo de pessoas nas áreas da saúde, educação, assistência social, limpeza pública e administração.

Na sede do município há a facilidade do acesso à internet, tanto nas escolas quanto na praça central da cidade por meio do serviço gratuito ofertado pelo poder público, e aos demais meios de comunicação como rádio e televisão. As escolas, de modo geral, urbanas ou rurais, são bem equipadas, possuem profissionais qualificados, destacando-se o percentual de professores efetivos com escolaridade de nível superior em torno de 98% (noventa e oito por cento), conforme relatório anual da SEMED.

As informações acerca do nível de escolaridade dos pais dos alunos ou responsáveis apontam um dado positivo, considerando apenas a turma participante da

pesquisa: o número de pais sem escolaridade é relativamente baixo. Em relação aos pais com formação escolar de nível superior, esse número, porém, não é tão expressivo. Consta-se uma quantidade significativa de pais com Ensino Fundamental e Ensino Médio completo. Para melhor visualização, esses dados constam no gráfico 2.

Gráfico 2: Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis



Fonte: Questionário socioeconômico da escola.

### 5.3 Delimitação do *Corpus*

Entende-se por *corpus* de uma pesquisa a coleta dos dados obtidos por meio de instrumentos específicos para esse fim, amostras selecionadas para análises posteriores pelo pesquisador, em conformidade com a relação entre tema e problema proposto.

O *corpus* aqui analisado constituiu-se do registro das informações contidas no caderno de anotações da pesquisadora, das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário e das atividades, planejadas e elaboradas especificamente para essa finalidade, nas modalidades orais e escritas e realizadas individualmente ou em grupo durante as oficinas pedagógicas.

No decorrer das atividades de leitura/escuta e interpretação abordou-se a intertextualidade existente entre os textos lidos – orais, escritos e filmicos – dando destaque para as diferentes linguagens neles presentes. No entanto, a análise e discussão dos resultados serão apresentadas em um capítulo específico para esse fim.

Ressalta-se que as respostas dadas, quando expostas na análise, sejam orais ou escritas, serão identificadas pela letra “A” maiúscula e numeradas conforme a sequência de sua colocação no texto.

### 5.4 Das Oficinas Pedagógicas

Foram realizadas 4 (quatro) oficinas pedagógicas com o objetivo de estimular a leitura de textos do gênero cordel, nas quais ocorreu a aplicação de atividades para

levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto a ser estudado e para posterior compreensão destes acerca do tema em questão. E, ainda, para a apropriação de dados conforme o desenvolvimento dos trabalhos.

Em cada oficina, foram utilizados recursos variados com a intenção de dinamizar as aulas e como forma de motivar os alunos a participarem das atividades, orais e escritas, individuais ou em grupo, e a desenvolver neles o senso crítico e estético, bem como o prazer de ler textos da literatura de cordel.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, foram escolhidos textos do gênero cordel, na seguinte ordem:

a) pertencentes ao romanceiro devido ao viés literário, para que se fizesse uma comparação entre textos tradicionais, informativos e didáticos no que diz respeito à linguagem e outros traços característicos dos folhetos;

b) textos mais dinâmicos e com traços humorísticos, para serem empregados como motivadores da leitura no decorrer das oficinas, uma vez que apresentam vocábulos simples, linguagem bem humorada e de fácil entendimento, mesclando autores clássicos, como Patativa do Assaré, e autores mais jovens, como Maviael Melo;

c) textos selecionados pelos alunos, como forma de motivá-los a participar dos trabalhos e de valorizar as suas escolhas.

Consta, no quadro 1, a relação desses textos conforme as especificações anteriores.

Quadro 1: Textos de cordel utilizados durante a pesquisa

<b>1.Textos do romanceiro tradicional</b>	<b>2.Textos mais dinâmicos e com traços humorísticos</b>	<b>3.Textos selecionados pelos alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como fazer cordel (Autor: Joames)</li> <li>• Juliana e Juvenal ou O LOUCO DO CEMITÉRIO (Autor: Zé Barbosa)</li> <li>• A coragem de Natan ou A caverna maldita (Autor: Zé Barbosa)</li> <li>• Agripino e Rizonete ou O</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordel para crianças (Autor: Pedro Costa)</li> <li>• Vaca Estrela e Boi Fubá (Autor: Patativa do Assaré)</li> <li>• A chegada de Lampião no inferno (Autor: José Pacheco da Rocha)</li> <li>• Os profetas do sertão (Autor: José M. Lacerda)</li> <li>• Patativa do Assaré Sua História e Seus Versos (Autor: João</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas coisas que criança deve saber (Autor: Ronaldo Doria)</li> <li>• Carro Velho - Remédio para envelhecer (Autor: José M. de Lacerda)</li> <li>• O que é? O que é? Adivinhações em verso com as respostas rimadas (Autor: Zé Lacerda)</li> <li>• Como é bom ser criança (Autor: Ronaldo Doria)</li> </ul>

<p>poder da fada (Autor: José Barbosa)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A verdadeira história de Maria das Tiras (Autora: Maria Ilza Bezerra)</li> </ul>	<p>Peron)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As aventuras de Pedro Malasartes (Autores: J. O. de Lima e Manuel Caboclo e Silva)</li> <li>• Campanha eleitoral (Autor: Maviael Melo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os costumes do passado e os usos de hoje em dia (Autor: Zé Lacerda)</li> </ul>
--	--	---

Fonte: Pesquisa direta.

Além dos cordéis relacionados no quadro anterior, também foram apresentados slides, vídeos, uma reportagem, uma música e um filme com o intuito de proporcionar aos alunos os conhecimentos sobre a literatura de cordel e sua importância como meio de expressão da cultura popular.

As oficinas pedagógicas tiveram como objetivo desenvolver o senso crítico do aluno por intermédio de práticas literárias envolvendo o gênero cordel, além de despertar o prazer pela leitura com base em textos que unem traços da oralidade e da escrita formal.

A seguir, expõem-se resumidamente a estrutura das oficinas desenvolvidas em sala de aula com os alunos, tendo em vista que o seu detalhamento serviu de instrumento de avaliação diagnóstica e contribuiu para a elaboração de uma proposta de intervenção.

**Oficina 1.** Diagnosticando para conhecer a realidade da turma: as expectativas e o contato inicial.

Esta oficina teve duração de 2 (duas) aulas de 60 (sessenta), tempo regulamentar estabelecido pela SEMED, conforme decreto da Prefeitura Municipal. De início, os alunos foram dispostos em círculo na sala por considerar que, assim, incluindo a pesquisadora, ficariam mais à vontade para conversar e expor as suas ideias, facilitando a interação e o contato visual.

No primeiro momento, fez-se um levantamento de informações para traçar o perfil da turma quanto à prática de leitura de textos da literatura de cordel. Os discentes foram receptivos, mesmo assim, havia a ansiedade causada pelo desconhecimento do contexto da turma e o receio de não ser bem aceita pelos alunos, impressão desfeita no decorrer das atividades.

Dando continuidade, promoveu-se uma **roda de conversa** na qual os alunos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e o modo como seriam desenvolvidas as oficinas pedagógicas na sala de aula. Em seguida, foram distribuídas cópias do texto “Cordel para crianças”, de autoria de Pedro Costa.

Encerrada essa parte, formou-se um jogral em que a pesquisadora lia os versos e os alunos respondiam lendo, em coro, os nomes dos animais que finalizam cada estrofe. Na sequência, comentou-se a respeito do texto lido e fez-se algumas considerações acerca da importância da leitura, de um modo geral e, de modo específico, da leitura de textos de cordel no ambiente escolar e em outros contextos sociais.

Finalizada essa etapa, cada um recebeu a folha do questionário contendo 9 (nove) questões, sendo 4 (quatro) objetivas e 5 (cinco) subjetivas e, após dadas as devidas explicações, os alunos responderam a atividade proposta. Essa atividade teve como finalidade colher informações sobre a rotina de leitura dos alunos, em especial, dos textos de cordel.

Encerrando essa fase, recolheu-se os questionários e fez-se alguns comentários sobre as atividades desenvolvidas na oficina, bem como se indagou aos alunos se estes gostariam que os trabalhos continuassem a serem desenvolvidos na turma. As respostas foram positivas, o entusiasmo dos alunos era visível e isso serviu de motivação para a própria pesquisadora dar prosseguimento às propostas pré-estabelecidas, que tiveram continuidade na oficina 2.

**Oficina 2.** “Para cada canto que olho, vejo um verso se bolindo”: a origem do cordel e seu processo de evolução.

Desta vez, os alunos escolheram o modo como iriam dispor as mesas e cadeiras. Decidiram que formariam, novamente, um círculo, conforme ocorrera na primeira oficina. Notou-se a espontaneidade dos discentes em colaborar para o bom andamento das atividades, que tiveram duração de 4 (quatro) aulas, também de 60 (sessenta) minutos cada.

O objetivo dessa segunda oficina era propiciar aos alunos o conhecimento sobre a origem do cordel e sua evolução, do folheto ao ciberespaço, possibilitando-lhes entender como ocorreu a introdução da literatura de cordel no Nordeste brasileiro. Não houve a pretensão de se trabalhar, na primeira aula, atividades escritas, apenas orais, uma vez que a finalidade era despertar nos alunos o gosto pela leitura de textos desse gênero.

Na primeira aula (60 min), a fim de despertar o interesse dos alunos e instigar-lhes a curiosidade, foi declamado o poema-canção de Patativa do Assaré<sup>2</sup>, “Vaca Estrela e Boi Fubá”, leitura em voz alta feita pelo professor de Geografia promovendo um momento de interdisciplinaridade e interação entre os docentes e as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, reforçando a tese de que os textos da literatura de cordel podem ser utilizados por diferentes áreas do conhecimento. Vale ressaltar que todos os alunos receberam, antecipadamente, cópias do texto para acompanhar as leituras.

Logo após, mostrou-se imagens de Patativa do Assaré em um cartaz com sua biografia e através de slides. Complementando essa atividade, apresentou-se o vídeo da música homônima “Vaca Estrela e Boi Fubá”, interpretada por Raymundo Fagner.

Assim feito, os alunos responderam a algumas perguntas relacionadas aos textos, tanto sobre o poema escrito quanto acerca do vídeo e da música. A análise das respostas, anotadas em um caderno, constará no capítulo 6. Ainda nessa mesma aula, assistiu-se os vídeos “Dialeto Nordestino”, de Bráulio Bessa, e “Patativa do Assaré”, produzido por Mário Fox retratando, de modo criativo, a vida e a produção artística de Patativa do Assaré.

Na segunda aula, também de 60 (sessenta) minutos, os alunos assistiram a uma reportagem exibida pela TV Rede Globo, no Programa Globo Rural. Nela, há o relato da trajetória do cordel, desde os primórdios até a sua inclusão no ciberespaço.

Dando continuidade, na terceira aula, mostrou-se textos de cordel veiculados na internet, no *site* do Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula e da Fundação Nordestina do Cordel (FUNCOR), atividade esta desenvolvida no laboratório de informática, para que esses textos fossem comparados com os folhetos de cordel impressos e manuseados durante as atividades.

Para finalizar, na quarta aula, foi produzido coletivamente e sob a mediação da pesquisadora, um quadro-síntese com as semelhanças e diferenças dos textos de cordel impressos em folhetos e divulgados na internet, o qual permanecera exposto na sala de aula. Esse quadro ficou exposto na sala de aula durante uma semana. Além disso, os alunos tiveram como incumbência encontrar entre pessoas da sua convivência e da vizinhança aquelas que gostassem de ler textos de cordel e tivessem folhetos em casa. Essa atividade foi o passo precedente para a próxima oficina.

**Oficina 3.** Nos versos do cordel: rimas, quadra, sextilha, septilha.

Essa oficina, com duração de 3 (três) aulas, foi dedicada à explicação dos elementos composicionais do gênero cordel por meio da apresentação de slides. O objetivo era possibilitar aos alunos a apropriação de conhecimentos acerca da forma escrita do gênero cordel, destacando as rimas, a quadra, a sextilha, a septilha.

Na primeira aula, foram recolhidos e expostos em um barbante os folhetos trazidos de casa pelos alunos. Após esse momento, distribuiu-se cópias do cordel “A chegada de Lampião no inferno”, de José Pacheco da Rocha, para leitura silenciosa. Esse cordel foi utilizado como texto motivador para dinamizar as atividades de leitura..

Fez-se a leitura oral do texto e, em seguida, alguns comentários. Os alunos responderam aos questionamentos orais sobre o texto lido: Que impressão vocês tiveram do

texto? Quanto aos personagens, o que chamou mais a atenção? Para vocês, a história retrata o personagem Lampião como herói ou bandido? A história narrada apresenta traços da realidade ou é apenas um relato fantasioso? Logo depois, apresentou-se o vídeo “Campanha Eleitoral”, de Mavíael Melo, narrativa semelhante à história de Lampião descrita por José Pacheco da Rocha. Os dois gêneros apresentam linguagem bem humorada, característica que favorece a leitura de textos de cordel.

Na sequência, foram apresentados slides para explicar os elementos composicionais do cordel, bem como referências sobre a literariedade presente nos textos, ou seja, um indicativo entre textos literários e não literários. Também se fez referências aos principais autores clássicos, como Leandro Gomes de Barros e Silvino Pirauá. Nesse momento, a aula foi mais expositiva.

Para encerrar, os alunos leram textos de cordel que estavam dispostos na sala de aula. Encerrando, produziram um texto expressando a sua opinião sobre o texto lido.

#### **Oficina 4.** Entre versos e outras linguagens: o texto oral, o escrito e o fílmico.

Nesta última oficina, o objetivo era identificar as temáticas abordadas nos folhetos utilizados nas atividades desenvolvidas na sala de aula e relacionar a linguagem neles empregada com a linguagem de gêneros orais - vídeos e filme - que mantivessem um diálogo com o gênero cordel.

Foi preparado o ambiente da sala de aula para uma sessão de cinema, por isso, não se fez a leitura de texto motivador, tendo em vista que o propósito era a apresentação do filme. De início, a pesquisadora explicou sobre a história do filme O Auto da Compadecida e em que obra fora inspirado.

Encerrada essa etapa, fez-se uma discussão sobre o filme assistido comparando-o com os vídeos apresentados nas oficinas anteriores. Para tanto, os alunos fizeram anotações sobre a linguagem, o local onde foi ambientado o enredo, as personagens e os temas relacionando-os aos textos de cordéis lidos durante as aulas.

Logo em seguida, os folhetos utilizados nas oficinas foram distribuídos aos discentes para que estes produzissem um painel literário e tentassem identificar, conforme o seu entendimento, as temáticas sociais neles abordadas.

De posse das informações coletadas, procedeu-se às análises e por meio delas chegou-se aos resultados, conforme descritos a seguir.



## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

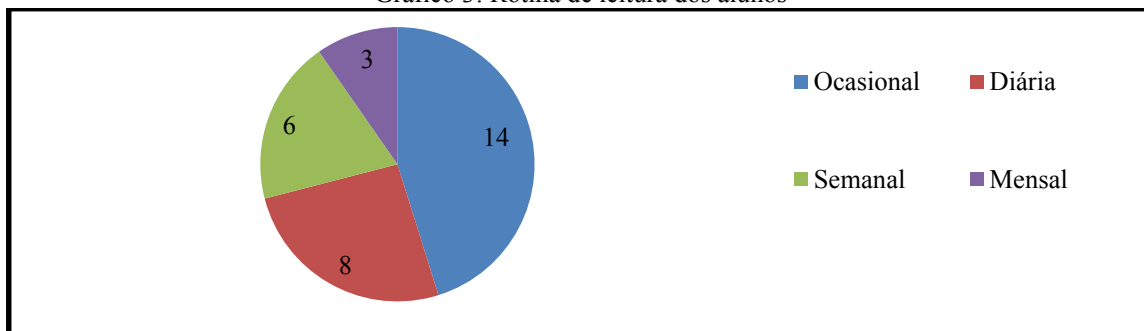
Neste capítulo, estão apresentadas as análises dos dados e discussão dos resultados alcançados com a resolução do questionário e por meio das atividades orais e escritas desenvolvidas nas oficinas pedagógicas, constituindo, assim, o *corpus* da pesquisa. Decidiu-se que seriam analisadas todas as atividades desenvolvidas pelos 31 (trinta e um) alunos que integram a turma na qual a pesquisa foi realizada. Para embasar a discussão, fez-se o uso da teoria estudada acerca do tema em questão.

### 6.1 A Atividade Diagnóstica: conhecendo a realidade da turma

A aplicação do questionário teve como finalidade coletar dados sobre a rotina de leitura dos alunos e saber quais gêneros literários costumavam ler. Responderam essa atividade os 31 (trinta e um) alunos que compõem a turma.

Na primeira questão, indagou-se aos alunos sobre sua rotina de leitura, especificamente. As respostas obtidas estão dispostas no gráfico 3, abaixo.

Gráfico 3: Rotina de leitura dos alunos



Fonte: Pesquisa direta.

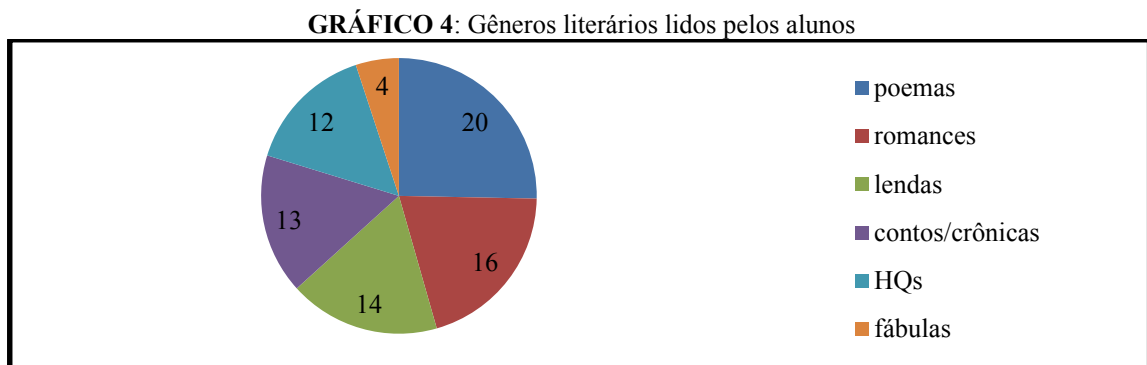
Infere-se, a partir dos dados expostos, que 45% (quarenta e cinco por cento) dos alunos apresentam rotina de leitura ocasional. A leitura diária é realizada apenas por 8 (oito) deles, correspondendo a 26% (vinte e seis por cento) da turma. Somando-se o total de alunos com rotina semanal e mensal de leitura, nota-se que esse número ultrapassa o percentual de alunos que leem diariamente. Os primeiros somam 9 (nove), ou seja, 29% (vinte e nove por cento) dos discentes que responderam o questionário.

Em conversa informal com os próprios alunos, constatou-se que essa variabilidade está associada a fatores tais como a falta de incentivo à leitura em casa e aos poucos momentos em que ocorre na sala de aula. Neste último caso, a leitura é realizada para que sejam respondidas as atividades propostas pelo professor e os textos lidos resumem-se àqueles indicados no livro didático, não havendo preocupação com a “interação dos diversos níveis de

conhecimento para uma leitura significativa” nem tampouco de uma “abordagem voltada para as especificidades do texto literário” (GAZZOLA; BAZZONI, 2015, p. 3).

As atividades propostas nos manuais didáticos resumem-se a um “conjunto de perguntas/respostas que têm como objetivo a identificação de informações pontuais”, ou seja, não possibilitam ao aluno as condições necessárias para o desenvolvimento de uma leitura crítica em que possam aliar “os conhecimentos prévios – do mundo linguístico e textual –, conhecimentos fundamentais para a construção do sentido” (GAZZOLA; BAZZONI, 2015, p. 3).

Quanto aos gêneros literários que costumam ler (questão 2, objetiva), não causou surpresa a indicação da leitura de poemas. A quantidade de respostas obtidas está disposta no gráfico 4.



Fonte: Pesquisa direta.

Há a preferência de 20 (vinte) alunos pela leitura de poemas, o que corresponde a 25% (vinte e cinco por cento) dos participantes da pesquisa. Essa preferência, segundo os alunos, ocorre pelo fato de os poemas apresentarem linguagem fácil, com rimas, tornando-se, portanto, mais atrativos. O ato de ler, porém, não se restringe apenas aos textos poéticos, uma vez que os dados comprovam a variedade dos gêneros lidos. A escolha dos textos ocorre de forma aleatória, ou seja, sem indicação do professor ou de algum membro da família. Os alunos costumam ler o que está ao alcance.

Um fato curioso despertou a atenção. Um dos 31 (trinta e um) alunos da turma não marcou nenhuma das opções indicadas no questionário, acrescentando uma nova alternativa: livro didático. Quando questionado sobre o porquê da sua atitude, o referido aluno alegou não sentir prazer em ler; prefere jogar futebol, nadar e acessar as redes sociais para “bater papo com os amigos”. Afirmou, ainda, que lê somente aquilo que os professores indicam na sala de aula por saber que esse tipo de leitura tem como finalidade orientar a resolução das atividades escolares.

Deduz-se, a partir da manifestação do aluno, que a leitura no ambiente escolar não apresenta os mesmos atrativos que as atividades citadas. Para ele, a leitura limita-se ao espaço da sala de aula sem um vínculo com a rotina diária fora da escola. Esse fato coaduna-se com a linha de pensamento de Lajolo (1993), para quem a leitura realizada no espaço da sala de aula nos dias atuais “parece sofrer de uniformização”, ou seja, o professor emprega as atividades propostas no livro didático sem um planejamento prévio, não mostrando interesse em modificar a forma de abordagem de leitura adotada pelo autor do texto e, na maioria das vezes, sem relacionar essa prática ao contexto de vida do aluno. Lajolo (1993, p. 18), ressalta que a “formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos”.

Na terceira questão, de natureza subjetiva, indagou-se aos alunos o que lhes despertava a atenção nos textos que costumavam ler. As respostas variaram bastante e assim foram distribuídas.

Quadro 2: Elementos que despertam a atenção no ato da leitura

ELEMENTOS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Curiosidade	06
Tema abordado	04
Drama/Suspense	03
Título do texto	03
Poemas de amor	02
Motivação externa	02
Algo novo	02
Quantidade de páginas	02
Sentimento/Emoção dos personagens	02
Aventura	01
Personagens	01
Final da história	01
Moral da história	01
Humor	01

Fonte: Pesquisa direta.

Nota-se, pelas respostas dadas, que a curiosidade é o elemento que mais desperta a atenção do aluno/leitor. Credita-se essa postura ao momento vivido pelos alunos, a adolescência. Considerando esse critério, uma das formas empregadas para aguçar a curiosidade dos discentes acerca do que iria ser desenvolvido em sala de aula foi a leitura oral de textos motivadores em cada oficina realizada.

Um elemento que desperta a atenção para a leitura, segundo 3 (três) dos alunos, é o título do texto. Justificam essa resposta alegando que se o título é interessante, leem a história completa; se não, descartam o texto. Compreende-se a atitude dos discentes, pois,

conforme Gazzola e Bazzoni (2015, p. 9) o título é “uma espécie de etiqueta da obra, dá indícios do que será tratado nela, instiga o leitor, individualiza a obra”.

Contudo, exige do leitor a “construção de sentidos e usos dos conhecimentos prévios para elaboração de hipóteses interpretativas”. O professor pode iniciar as atividades de leitura discutindo o título do cordel com os alunos para que estes façam inferências acerca do que será tratado no enredo do texto (GAZZOLA; BAZZONI, p. 9).

Quanto ao final e à moral da história, apontados por alunos que leem fábulas com mais frequência, são relacionados com a interpretação escrita do texto sugerida no livro didático ou proposta pelo professor.

Entre as manifestações dos alunos, 2 (dois) referiram-se em suas respostas a “algo novo”, instigando o interesse da pesquisadora. Ao serem indagados sobre o que seria esse “algo novo”, demonstraram preferência por textos com linguagem criativa, que despertam a imaginação e fazem o leitor “sonhar”.

Confirma-se, a partir das manifestações dos alunos, que o texto literário, nesse universo o gênero cordel, possibilita recriar o mundo por meio das palavras, em que o autor recorre a múltiplos recursos para essa finalidade, tais como “ritmos, sonoridades, distribuição de sequências por oposições e simetrias, repetição de palavras ou de sons (rimas)” (FIORIN; SAVIOLI, 2006, p. 361).

Seguindo essa mesma linha, 2 (dois) discentes apontaram o sentimento ou a emoção, as vivências, o modo de ser dos personagens e o que eles representam na história como elementos que prendem a atenção durante a leitura, pois, por meio do ponto de vista desses seres é possível observar o mundo sob um novo olhar. Além disso, a história narrada ensina algo, antes desconhecido, ao leitor.

Outro aspecto também destacado por 2 (dois) alunos foi a motivação externa. Para eles, é importante a criação, pelo professor, de um ambiente favorável à leitura, assim como se fez antes de iniciar os trabalhos da oficina. Daí a importância de se realizar, inicialmente, a leitura de textos motivadores ou desenvolver atividades que despertem a curiosidade dos alunos acerca do tema com o qual irão se deparar no momento da leitura do texto principal.

A concepção de Cosson (2014) reforça a importância de o professor lançar mão de uma sequência básica, compreendendo as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação de texto promovendo a imersão do aluno no universo da leitura. Uma das atividades de motivação desenvolvidas nas oficinas foi a realização de um jogral envolvendo professora e alunos.

A quantidade de páginas foi citada por 2 (dois) alunos. Verificou-se no decorrer das atividades, que esses jovens, ao lerem os textos de cordel na sala de aula, escolheram os folhetos com até 8 (oito) páginas.

Na quarta questão, os alunos foram questionados se sabiam o que era e onde surgiu a literatura de cordel. Apenas 2 (dois) deles responderam **sim**, enquanto os demais, 29 (vinte e nove) ao todo, responderam **não**.

Essa constatação confirma a inexistência de projetos e outras atividades envolvendo a literatura de cordel, bem como reafirma o posicionamento de que se devem utilizar somente os gêneros poemas, fábulas e lendas no Ensino Fundamental e a tese errônea defendida por professores de que os textos de cordel não constituem parte da literatura, uma vez que empregam linguagem coloquial e são produzidos por poetas com pouca instrução, numa clara demonstração do desconhecimento acerca desse assunto.

Desconstruindo esse mito, pesquisas atuais comprovam que o cordel “pode ser uma importante ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem”, uma vez que “permite aos professores trabalharem novas habilidades e fortalecer alguns saberes sintonizados com as novas demandas educacionais” (GAZZOLA; BAZZONI, 2015, p. 3).

A quinta questão, referia-se à leitura de textos da literatura de cordel pelos discentes. Foram agrupados, nesse item, três questionamentos: Você se lembra de ter lido algum texto da literatura de cordel? Qual foi a sua impressão? Considera ser importante a leitura de textos da literatura de cordel?

Ao serem analisadas as respostas, constatou-se que 12 (doze) alunos responderam sim ao primeiro questionamento. Quanto à impressão que tiveram, estes consideraram os textos engraçados, criativos, com linguagem bem-humorada, de fácil leitura e entendimento, conforme comprovam as manifestações transcritas a seguir:

A1 – “Os versos apresentam rimas engraçadas...”

A2 – “O texto é muito criativo.”

A3 – “Os versos são curtos, muito interessantes e rimados. Fica melhor pra ler e entender.”

A4 – “Há palavras engraçadas, que faz a gente rir...”

A5 – “Tem uma linguagem simples, rimada, por isso é fácil de entender.”

Nas respostas acima, verifica-se a referência clara às rimas, enfatizando que elas tornam mais fácil o entendimento do texto. A esse respeito, Lima (2013, p. 134) destaca que “a rima, a métrica e a sonoridade transformam o poema em um instrumento facilitador da memorização, auxiliando o aluno a reter o texto lido ou ouvido”.

Essa facilidade também se justifica pela presença das marcas de oralidade nos textos de cordel que se aproximam do modo de falar dos alunos. Nota-se que não há manifestação de preconceito ou desvalorização, pelos educandos, em relação à linguagem utilizada nos cordéis. Para Zumthor (1995, p. 27), “é inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escrita”.

Concordando com o pensamento de Zumthor, defende-se que o uso do cordel em sala de aula gera situações significantes de trabalho com as variantes regionais, possibilitando comparar semelhanças e diferenças entre os padrões de fala e escrita da Língua Portuguesa servindo, ainda, como instrumento de ampliação dos conhecimentos do aluno acerca da diversidade linguística existente no Brasil.

Ampliando essa discussão, cita-se Lima (2013) o qual afirma que o cordel “pode servir como instrumento de combate ao preconceito linguístico, mostrando como cada variante que forma o mosaico linguístico brasileiro tem potencialidades expressivas na produção da beleza e na transmissão de saberes” (LIMA, 2013, p. 6).

Os demais alunos, 19 (dezenove) ao todo, afirmaram não se lembrar de terem lido textos de cordel, por causa disso, não tinham como falar da impressão que tiveram após a leitura. Para a terceira questão, 19 (dezenove) deles, embora alguns não tenham respondido o segundo questionamento, afirmaram ser importante a leitura de textos de cordel. Defendem ser uma forma diferente e dinâmica de aprender, possibilitando ao leitor observar o mundo sob um novo olhar.

Esses alunos apontam a literatura de cordel como um meio que propicia a diversão e amplia os conhecimentos sobre a cultura nordestina. Também foi mencionado que textos dessa natureza despertam o interesse pela leitura. Os alunos assim se manifestaram a esse respeito:

A1 – “Valorizam e ampliam os conhecimentos sobre a cultura do sertão nordestino através das histórias que narram, que são impressionantes...”

A2 – “É uma forma de aprender alguma coisa de uma maneira nova, diferente.”

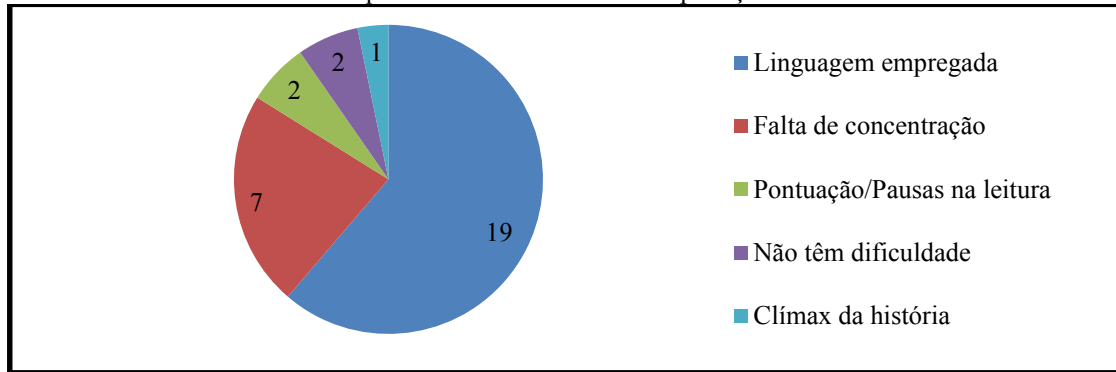
A3 – “É importante porque amplia o conhecimento; é também uma diversão, além de despertar a imaginação quando a gente lê.”

A4 – “Através do cordel o aluno vê o mundo com um olhar diferente.”

O gênero cordel, assim como os demais textos literários, alarga os horizontes de compreensão do leitor, favorecendo a proximidade deste com a realidade. Para Cosson (2014, p. 28) esse “efeito de proximidade [...] é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros”.

Quando indagados sobre qual o principal obstáculo ao fazer a leitura e interpretação de um texto literário, na questão 6 (seis), identificou-se 4 (quatro) fatores. Optou-se por expor as respostas em um gráfico 5 para melhor visualização.

Gráfico 5: Fatores que dificultam a leitura e interpretação de textos literários



Fonte: Pesquisa direta.

A linguagem empregada nos textos literários, como fator que mais dificulta a leitura e interpretação destes, foi apontada por 19 (dezenove) alunos, ou seja, 61% (sessenta e um por cento) da turma. Deduz-se que os alunos não estão preparados para compreender o uso dos recursos expressivos da linguagem utilizada pelo autor do texto. O índice é elevado e preocupante uma vez que, no oitavo ano, o discente já deveria estar preparado para ler e interpretar adequadamente textos literários e não literários.

A falta de concentração foi justificada pelos 7 (sete) alunos que a indicaram como resultante da correria do dia a dia, da falta de interesse pela leitura ou de um ambiente desfavorável, com muito barulho ou onde haja pessoas circulando.

A pontuação torna-se um problema quando o leitor não consegue fazer as devidas pausas no decorrer do texto, dificultando assim, o seu entendimento, conforme registraram 2 (dois) dos participantes. Para esses, é preferível a leitura em voz alta realizada pelo professor ou por outra pessoa.

Marinho e Pinheiro (2012) ressaltam a importância da leitura em voz alta, classificando-a como indispensável ao se trabalhar com textos da literatura de cordel na sala de aula. Também destacam que a realização de várias leituras possibilitará ao leitor “perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 129).

Ainda, conforme Marinho e Pinheiro (2012, p. 129), as “diferentes e repetidas leituras em voz alta é que vão tornando o folheto uma experiência para o leitor”. Essas leituras devem ser realizadas tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Apenas 1 (um) dos alunos referiu-se ao clímax da história, ou seja, se não consegue identificar o ponto de maior tensão do enredo, sente dificuldades em interpretar e

compreender o que leu. Por último, verificou-se que 2 (dois) alunos disseram não sentir dificuldades ao ler e interpretar textos literários.

A sétima questão tinha como finalidade saber se os alunos já haviam lido versões de romances ou contos adaptados em cordel, quais seriam e o que mais chamou a atenção na história lida. Somente 1(um) deles respondeu ter lido o romance *Romeu e Julieta* em cordel. Os demais afirmaram não ter lido ou não lembravam se tinham lido.

Citando Marinho e Pinheiro (2012, p. 130), “é comum encontrar textos de outros gêneros ou discursos adaptados para o cordel. Essa prática ganhou força no início do século corrente, em que romances considerados canônicos foram narrados em forma de cordel”. Nos dias atuais, incluem-se nesse rol as fábulas e contos.

Diante desse fenômeno, surgem questões que precisam respondidas sobre o modo de se utilizar essas adaptações em sala de aula e quais benefícios e desvantagens o seu uso poderia trazer para o ensino aprendizagem dos alunos. Obviamente, tais questões não são abordadas nesse trabalho por acreditar que constituem fonte de uma nova pesquisa. Os teóricos alertam, ainda, que se deve abordar de forma adequada a obra original e sua adaptação, propiciando um encontro entre elas.

Objetivou-se saber, na questão 8 (oito), se conheciam algum texto de cordel adaptado para o cinema ou TV e qual teria sido. Orientou-se aos alunos que comentassem sobre a obra citada. Do total de participantes, 5 (cinco) citaram “O Auto da Compadecida” e o descreveram como um filme engraçado, com personagens e cenário típicos da região Nordeste, além da linguagem coloquial e, algumas vezes, rimada, bem próxima daquela utilizada nos textos de cordel.

O depoimento dos alunos reafirma a intertextualidade presente nos folhetos de cordel e no filme citado, ressaltando que este se baseia na obra homônima de Ariano Suassuna, que por sua vez, inspirou-se em histórias narradas nos folhetos de cordel para produzi-la. Adota-se a definição de intertextualidade proposta por Koch e Elias (2014) que a definem como parte constituinte e constitutiva do processo de leitura.

A novela “Cordel Encantado”, televisionada pela Rede Globo, foi citada por 4 (quatro) alunos, os quais comentaram sobre a presença de cangaceiros e seu líder, em alusão a Lampião e seu bando. A referência ao personagem acentua o caráter multifacetado dos folhetos de cordel, os quais abordam desde temas religiosos a acontecimentos políticos e fatos históricos, tendo entre seus personagens mais comuns, Lampião. A figura 1, apresentada a seguir, retrata a cena uma cena de divulgação da novela citada, imagem esta pesquisada por um aluno e exibida em slide durante a oficina.



Figura 1: Cena da novela Cordel Encantado



Fonte: [www.wordpress.com](http://www.wordpress.com)

A este conceito acrescenta-se a ideia de que nos cordéis são cantadas ou contadas “histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo” justificando a primazia das histórias protagonizadas por Lampião nos textos desse gênero.

A história de “Lampião e Maria Bonita” também foi apontada por 2 (dois) dos discentes, assim como o filme “Raízes do Sertão”. A xilogravura do cordel Lampião e Maria Bonita, representada na figura 2, foi apresentada aos alunos no decorrer das atividades na sala de aula.

Figura 2: Xilogravura de Lampião e Maria Bonita



Fonte: [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)

Em um estudo complementar, porém, constatou-se que o filme “Raízes do Sertão” não se inspirou em um texto de cordel, embora retrate aspectos da vida das pessoas do sertão piauiense.

A obra “O Bem Amado” surgiu na resposta dada por 1 (um) aluno. Foram citadas, ainda, as histórias do “Menino Maluquinho” e da “Branca de Neve e os Sete Anões”, adaptadas para a TV. Dentre os discentes que responderam o questionário, 12 (doze) afirmaram não conhecer adaptações de textos de cordel para a televisão ou cinema e 4 (quatro) não responderam a referida questão.

O livro didático adotado para a sua série propõe atividades com os textos de cordel? Essa foi a pergunta feita na última questão. Os alunos foram unânimes em responder **não**. Em análise posterior, a pesquisadora confirmou esse fato. O livro Português: Linguagens, de autoria de Roberto Cereja e Thereza Cochar não indica uma atividade sequer que empregue o referido gênero para leitura e interpretação. Há, no livro, textos poéticos (poemas e contos); jornalísticos (reportagens, editorial); argumentativo-dissertativos orais e escritos (debate regrado público, dissertação escolar); textos publicitários; tirinhas; charges e cartuns.

Todavia, mesmo não sendo empregados no livro didático textos de cordel, o professor poderia incluí-los nas suas atividades pedagógicas, realizando ações como o varal poético, o sarau de literatura de cordel, entre outras.

A aplicação do questionário, portanto, atendeu aos objetivos pretendidos, tendo em vista que possibilitou traçar o perfil da turma no que se refere à prática de leitura com o gênero cordel. O interesse da turma pelo assunto foi visível, motivando a continuação dos trabalhos.

Para despertar a curiosidade em relação ao que seria produzido na próxima aula, pediu-se a colaboração dos alunos. Estes deveriam trazer reproduções diversas de xilogravuras que ilustrassem capas de folhetos de cordel, por meio de uma pesquisa a ser realizada na internet. Procedeu-se dessa maneira visando o engajamento deles nas atividades posteriores.

A próxima seção é dedicada ao detalhamento das oficinas pedagógicas, comentando os resultados obtidos através da resolução de atividades individuais e em grupo realizadas pelos alunos.

## **6.2 Análise das Oficinas Pedagógicas 2, 3 e 4**

Nesta seção serão apresentados as análises e os resultados referentes às oficinas com os alunos, excetuando a primeira, que foi dedicada à aplicação do questionário, conforme detalhado anteriormente. Portanto, as análises e resultados, a seguir, dizem respeito as oficinas 2, 3 e 4.

### **6.2.1 Oficina 2: “Para cada canto que olho, vejo um verso se bolindo<sup>2</sup>”**

---

<sup>2</sup> Frase dita por Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, poeta, compositor, improvisador, ao ser indagado sobre a fonte de inspiração para suas composições poéticas. (Rede Globo, Literatura de Cordel, 2011).

Esta foi a denominação dada à segunda oficina, tendo em vista que teria como foco a vida e obra do poeta Patativa do Assaré. Com duração de 4 (quatro) aulas, teve início com o recebimento das cópias das xilogravuras trazidas pelos discentes para a produção de um cartaz. Na sequência, foram distribuídas aos alunos cópias do poema-canção “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de autoria de Patativa do Assaré.

Esta denominação foi dada a essa oficina porque o objetivo proposto era aprender sobre a vida e obra do poeta Patativa do Assaré. Para estabelecer um vínculo com o objetivo dessa oficina, fez-se as seguintes perguntas aos alunos: Vocês já ouviram falar sobre Patativa do Assaré? O que sabem a respeito desse poeta? Já leram algum de seus poemas?

Diante desses questionamentos, foi possível constatar que, mesmo não havendo a prática da leitura de textos de cordel pelos discentes nem tampouco o estudo da biografia dos poetas populares, alguns alunos manifestaram conhecimento, ainda que bastante limitado, sobre Patativa do Assaré, conforme se constata nas respostas dadas.

A1 – “Já li textos de Patativa do Assaré, mas não conheço a história da vida dele.”

A2 – “Ninguém nunca ensinou sobre esse assunto pra gente.”

A3 – “Conheço a música dele que é cantada pelo Luís Gonzaga porque fizemos um trabalho na outra escola onde eu estudava antes de vir para cá.”

O contato com o texto literário cordel facilita a compreensão e desenvolve no aluno o gosto pela leitura por constituir-se, esta leitura, em um “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]” (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse sentido, é importante trabalhar aspectos relacionados tanto à estrutura interna quanto externa do gênero textual escolhido sem, no entanto, limitar-se à extração de sentido que o texto traz pronta, acabada.

Após a exibição dos vídeos sobre a vida e obra de Patativa do Assaré, bem como da música Vaca Estrela e Boi Fubá, interpretada por Raymundo Fagner, perguntou-se aos alunos: Que semelhanças e diferenças existem entre o poema escrito e declamado e a música que vocês acabaram de ouvir? Que ensinamentos os vídeos sobre Patativa do Assaré transmitem?

São citados a seguir alguns comentários feitos pelos alunos.

A1 – “O poema é bom, mas a música é mais fácil de memorizar.”

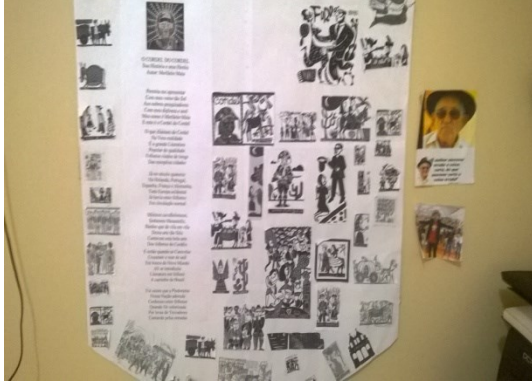
A2 – “O poema parece ser triste. Quando se ouve a música, é mais animado.”

A3 – “O vídeo mostra que ele conhece bem o sofrimento do homem nordestino.”

A4 – “Deu pra ver que ele era uma pessoa simples e que tinha um amor imenso pela sua terra natal.”

A5 – “Patativa do Assaré era um gênio. Foi bom conhecer um pouco sobre a história da vida dele.”

Figura 3: Cartaz elaborado pelos alunos.



Fonte: Pesquisa direta.

Figura 4: Cena do vídeo Patativa do Assaré.



Fonte: [www.mariofoxlog.videos.com](http://www.mariofoxlog.videos.com)

Na terceira aula, foi exibida uma reportagem, com duração de 44 (quarenta e quatro) minutos sobre a origem da literatura de cordel e sua inserção no ciberespaço veiculada pela TV Rede Globo, no programa Globo Rural. Nela, é feito um relato desde os primórdios do cordel até os dias atuais, com uma linguagem clara e objetiva, passando por vários estados da região Nordeste, apresentando poetas populares e suas criações, entre eles Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré e Nando Cordel.

É uma reportagem longa, no entanto, pela sua dinamicidade, atraiu a atenção dos alunos, além de explicar de maneira eficaz como ocorreu a transposição dos textos de cordel em folheto para o mundo virtual. Essa estratégia serviu para solucionar o problema detectado após a aplicação da atividade diagnóstica por meio da qual se constatou o desconhecimento, dos discentes sobre o que é literatura de cordel e sua origem.

Para a concretização da quarta aula, todos se dirigiram ao laboratório de informática para acessar o site da Fundação Nordestina do Cordel (FUNCOR) e ler textos utilizados no Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula. Ressalta-se que, para essa atividade, o local escolhido foi previamente preparado pelo professor de Geografia agilizando, assim, a organização dos educandos e o acesso à internet.

Orientou-se os alunos a observarem os textos com atenção e a fazerem anotações sobre o modo como esses textos são veiculados na internet para que pudessem compará-los aos folhetos em uma atividade posterior. Nesse momento, ocorreu novamente a colaboração do professor já mencionado, o qual acompanhou os trabalhos desenvolvidos no laboratório, além de ajudar a expor os folhetos em um barbante na sala de aula.

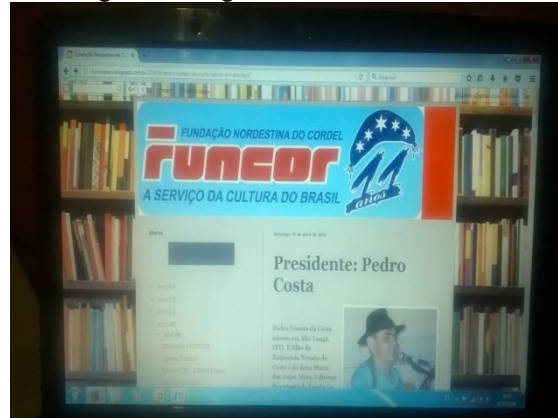
Ressalta-se que 28 (vinte e oito) alunos realizaram a atividade proposta em dupla, tendo em vista que o laboratório conta apenas com 14 (catorze) computadores. Para os outros 3 (três), foram cedidos os computadores portáteis do professor de Geografia e da própria pesquisadora como forma de evitar que se sentissem excluídos dos trabalhos.

Figura 5: Imagem do Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula.



Fonte: [www.acordacordel.blogspot.com.br](http://www.acordacordel.blogspot.com.br)

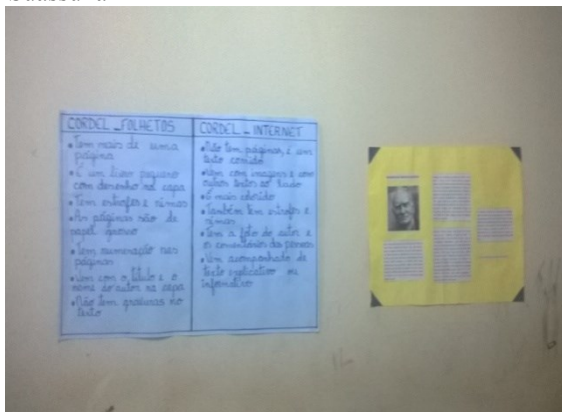
Figura 6: Imagem do site da FUNCOR



Fonte: [www.funcorpiaui.blogspot.com.br](http://www.funcorpiaui.blogspot.com.br)

Encerrada essa fase, a turma regressou à sala de aula para a realização das atividades finais. Dispostos em círculo, entregaram as anotações que fizeram. A partir dessas anotações e das explicações dadas, foi elaborado um quadro-síntese com as semelhanças e diferenças dos textos de cordel divulgados em folhetos e veiculados na internet. Essa atividade contou com a participação da coordenadora pedagógica na orientação dos trabalhos.

Figura 7: Quadro-síntese sobre as características do Cordel em folheto e na internet e biografia de Ariano Suassuna



Fonte: Pesquisa direta.

Figura 8: Exposição de folhetos na sala de aula.



Fonte: Pesquisa direta.

Percebeu-se o entusiasmo dos alunos e o interesse deles em querer conhecer mais sobre a literatura de cordel e a vida e obra de outros poetas, como Pedro Costa, criador da FUNCOR, além de despertar neles o gosto pela leitura de textos desse gênero.

Desta vez, os alunos tiveram como incumbência extraclasse encontrar entre pessoas da sua convivência e da vizinhança aquelas que gostassem de ler textos de cordel e

tivessem folhetos em casa e os doassem para serem utilizados nas oficinas seguintes. Essa atividade foi o passo precedente para a realização da terceira oficina.

### 6.2.2 Oficina 3: Elementos composicionais do cordel: rimas, quadra, sextilha, septilha

Nesta oficina, com duração de 3 (três) aulas, o objetivo era criar condições para que os alunos se apropriassem de conhecimentos acerca da forma escrita do gênero cordel, destacando as rimas, a quadra, a sextilha, a septilha. Foi uma aula expositiva, no entanto, não menos proveitosa do que as demais.

Após a leitura oral do texto “A chegada de Lampião no inferno”, de José Pacheco da Rocha, e da exibição do vídeo “Campanha Eleitoral”, de Mavíael Melo, buscou-se conhecer a opinião dos alunos sobre a história lida. Além disso, orientou-se os discentes a compararem a narrativa escrita com o cordel apresentado no vídeo quanto à linguagem, ao tema, personagens e ambiente. Os alunos destacaram que os dois gêneros apresentam linguagem bem humorada, tornando a leitura mais descontraída.

Figura 9: Slide sobre estrutura do cordel: quadra

**Estrutura do cordel**

- **Quadra:** estrofe composta de quatro versos.
- Exemplo:
 

A Virgem Nossa Senhora  
É pura e cheia de graça;  
O Cristo passou por ela  
Como o sol pela vidraça.

(Canhotinho)

Fonte: Pesquisa direta.

Figura 10: Slide sobre estrutura do cordel: septilha

- **Septilha:** estrofe composta de sete versos.
- Exemplo:
 

À ciência e à natureza,  
Rendo a minha obediência,  
Uma depende da outra,  
Não pode haver divergência;  
Seria a maior pobreza,  
Ciência sem natureza,  
Natureza sem ciência.

(Daudete Bandeira)

Fonte: Pesquisa direta.

Os alunos também realizaram a leitura dos textos de cordel utilizados em atividades anteriores. Essa atividade teve como finalidade mediar a produção de um texto opinativo a respeito da história narrada no folheto.

São reproduzidos, na sequência, alguns trechos das produções textuais escritas pelos alunos a respeito das histórias lidas.

A1 – “O cordel que eu li apresenta muitas rimas, o que ajuda a nos distrair. O texto fala sobre os costumes do passado e atuais. Fala que, antigamente, a arma daqueles que viviam excluídos era a sabedoria. Também retrata que, hoje, a arma mais usada é o dinheiro.”  
(Cordel: Os costumes do passado e os usos de hoje em dia)

A2 – “A parte que eu mais gostei do cordel que li é a que fala do nordestino como profeta em potencial, embora seja desvalorizado pelo sistema atual.” (Cordel: Os profetas do sertão)

A3 – “A história de Pedro Malasartes é muito engraçada. O cordel narra as aventuras que Pedro Malasartes viveu. É uma linguagem bem-humorada e fácil de entender. Gostaria que tivessem mais aulas utilizando esses textos.” (Cordel: As aventuras de Pedro Malasartes)

A4 – “O cordel que eu li fala sobre a própria história do cordel. Apresenta os nomes dos autores mais conhecidos. É um texto fácil de ler e entender. Gostei muito. Pretendo ler outros. Antes, eu não gostava desse tipo de leitura, mas as explicações dadas pela professora me motivaram a lê.” (O cordel em cordel)

A5 – “Aprendi mais ainda sobre a vida de Patativa do Assaré. O cordel que eu li tem um texto que fala da morte de uma criança por causa da fome, consequência da seca no Ceará. É uma história penosa, mas, ao mesmo tempo bonita de ler. Gostei muito. Patativa conhece o sofrimento das pessoas e sabe contar de uma forma interessante. Parece que a gente está vivendo a história enquanto lê.” (Cordel: Patativa do Assaré: Sua História e Seus Versos)

A6 – “No texto que eu li é contada a história de uma mulher que se perdeu na vida, largou a família e virou prostituta. Parece que ela se decepcionou com a vida que levava em casa com a família. Ela representa muitas mulheres de hoje em dia, que são desprezadas pela sociedade. É uma história muito boa.” (Cordel: A verdadeira história de Maria das Tiras)

Através da análise das produções textuais foi possível verificar que os alunos consideram importante a leitura de textos do gênero cordel, uma vez que esta é de fácil entendimento e um modo diferente de aprender sobre os costumes nordestinos, as tradições populares, a política, a desigualdade social, entre outros assuntos do cotidiano.

Ratifica-se o posicionamento de que os textos de cordel instigam uma reflexão sobre os temas tratados, contribuem para a ampliação do seu repertório de conhecimentos do aluno e despertam o gosto pela leitura. No entanto, não se deve utilizar a literatura de cordel “[...] apenas como fonte de informação”, pois, ao agir assim, o docente não oportuniza ao educando o “encontro com a experiência cultural que está ali representada [...]” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 126)

Para os discentes, a linguagem empregada não é somente aquela coloquial, “cheia de erros”, tendo em vista que há cordéis escritos conforme a língua padrão, o que os diferenciam, segundo os alunos, são as rimas, a linguagem bem humorada utilizada pelos poetas, a emoção que transmitem através das histórias narradas.

Esse reconhecimento, pelos alunos, da linguagem empregada nos textos de cordel evidencia a superação do mito difundido nas escolas de que existe um modo único e correto de falar e escrever. A esse respeito Cagliari (2002, p. 35) se posiciona afirmando que “[...] a língua portuguesa tem o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe certo e errado linguisticamente, mas o diferente.”

### **6.2.3 Oficina 4: Entre versos e outras linguagens: o texto oral, o escrito e o filmico**

As atividades para a apresentação do filme foram preparadas com antecedência pela pesquisadora com a ajuda de 8 (oito) alunos da turma, da coordenadora pedagógica, do auxiliar de vigilância e das merendeiras. O entusiasmo era visível.

Objetivou-se, por meio das atividades desta última oficina, possibilitar aos alunos um momento de descontração e aprendizado ao mesmo tempo, algo diferente que despertasse neles o desejo de continuar lendo histórias de cordel contadas nos folhetos e em gêneros textuais orais e filmicos.

Os alunos foram orientados a identificar as temáticas abordadas nos cordéis utilizados nas atividades desenvolvidas na sala de aula e relacionar a linguagem neles empregada com a linguagem de gêneros orais - vídeos e filme – tendo em vista que esses gêneros mantêm um diálogo entre si.

Depois de realizadas todas as etapas das oficinas, indagou-se aos alunos sobre em que aspectos os vídeos, o filme e os cordéis lidos se assemelhavam. Em relação a esse questionamento, verificou-se a atenção dispensada à linguagem, conforme se pode conferir nas respostas elencadas logo a seguir.

A1 – “O filme, os vídeos e os cordéis têm linguagem coloquial.”

A2 – “O modo de se expressar é o mesmo. Todos apresentam rimas.”

A3 – “Todos eles apresentam expressões coloquiais próprias do Nordeste. Os nomes dados aos personagens são engraçados; parecem apelidos. No texto de Lampião, os nomes também são criativos e engraçados.”

A4 – “A linguagem das pessoas é praticamente igual nos vídeos, nos cordéis e no filme, mas nos cordéis nem sempre se usa a linguagem coloquial.”

A5 – “O modo de falar é rápido e com rimas. Uma linguagem simples, informal.”

As semelhanças indicadas pelos alunos reafirmam a noção de diálogo existente entre os gêneros trabalhados nas oficinas. Fortalecendo essa percepção, emprega-se a concepção de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) quando estas afirmam que a intertextualidade



se remete à presença de um texto em um outro texto, o que as teóricas denominam de intertexto.

Os gêneros citados apresentam, em comum, traços relacionados não somente à linguagem utilizada, mas também, quanto ao enredo, personagens, ritmo, sonoridades e repetições.

Outro aspecto destacado foi o cenário do filme. Um lugar típico da região Nordeste, castigado pela seca e pela presença de cangaceiros. Para os alunos, embora os folhetos de cordel não apresentem ilustrações do ambiente em que ocorrem as histórias narradas, é possível imaginar o cenário através da descrição feita nos versos dos textos.

Entre os temas abordados, os 31 (trinta e um) alunos citaram a pobreza e o sofrimento causados pela seca. Além dessas respostas, 5 (cinco) indicaram também a corrupção na igreja; 8 (oito) referiram-se à violência dos cangaceiros; 4 (quatro) mencionaram a autoridade abusiva dos coronéis, 12 (doze) destacaram a luta pela sobrevivência e, 2 (dois) citaram o adultério. Conforme a opinião deles, esses temas também são abordados nos cordéis. No vídeo de Mavíael Melo faz-se uma crítica à corrupção política.

A1 – “O filme mostra a corrupção dos padres e do bispo, que são representantes da igreja. O vídeo fala sobre a corrupção política e, nos cordéis, fala da pobreza, do sofrimento das pessoas e da luta pela sobrevivência.”

A2 – “Li um cordel que falava da história de Lampião. No filme, ele também aparece e quer se vingar das pessoas.”

A3 – “Os textos são engraçados e todos, na verdade, falam do comportamento das pessoas, da mulher que trai o marido, do patrão que explora o empregado.”

Confirmando a opinião de A1, evoca-se, mais uma vez, as palavras de Marinho e Pinheiro (2012), os quais ressaltam que os textos de cordel acentuam o caráter de denúncia de injustiças sociais enraizadas, há séculos, em nossa sociedade.

Um dos discentes comparou a história do personagem João Grilo à do seu primo. Conforme o relato do educando, seu primo também teve que lutar pela sobrevivência, “embora não fosse esperto como João Grilo”. Continuando, o garoto declarou que o primo “se envolveu com o tráfico de drogas e foi morto pela polícia”. Todos os presentes ouviram atentamente o depoimento e perceberam o quanto o aluno ficou tocado com a história do referido personagem, além de constatar a sinceridade em cada palavra dita por ele naquele momento.

Compreendendo que a literatura pode ser definida como uma representação do real, entende-se a reação do aluno ao relatar o episódio vivido pelo primo. A linguagem

empregada na história e o decorrer dos fatos permitiram uma relação entre o mundo representado e o mundo natural, isto é, ocorreu “uma transposição do real para o ilusório por meio da linguagem” (CÂNDIDO, 1972, p. 53).

Esse depoimento comprova que a leitura de textos literários permite ao leitor refletir sobre a realidade em que vive, tornando-o mais humano, mais engajado em questões relacionadas ao seu convívio diário com a família, na escola e em outros ambientes. Pode-se afirmar que o aluno interagiu com o texto lido, pois a leitura, na realidade, tornou-se significativa para ele fazendo-o refletir sobre uma situação a qual havia presenciado.

Dando continuidade às análises, percebeu-se que os alunos expressaram, ainda, o desejo de que fossem ministradas mais aulas utilizando textos de cordel. A seguir são expostos alguns dos comentários feitos por eles.

A1 – “Foi uma experiência muito boa. Os textos de cordel são engraçados e têm rimas, deixando a leitura mais interessante.”

A2 – “Acho as histórias muito divertidas, despertam em mim ainda mais a vontade de ler.”

A3 – “É uma leitura diferente, que nos faz ver o mundo com um novo olhar. Deveria haver mais aulas em que fossem utilizados textos de cordel.”

A4 – “As histórias falam das dificuldades que as pessoas enfrentam no dia a dia. Falam da luta do pobre para sobreviver.”

A5 – “Além de chamar a atenção, a leitura do cordel é um método prático de estimular o pensamento do aluno, pois mexe com a nossa imaginação.”

As manifestações citadas deixam claro que estes apreciam a leitura de textos de cordel, o que falta, porém, é o compromisso do professor em querer trabalhar com esse gênero textual na sala de aula, dificultando, com essa postura, a formação de um leitor competente engajado não só com a leitura de textos, mas com a leitura de mundo. Para Simões (2012, p. 46), a leitura do texto literário oportuniza ao aluno situações de “produção de um conhecimento de si e do mundo” que o cerca.

Em suma, os trabalhos realizados nas oficinas possibilitaram delinear um quadro favorável em relação à utilização de textos de cordel nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, a falha detectada não é decorrente da falta de interesse dos alunos, mas, sim, de fatores de outra ordem, tais como inexistência de atividades com esse gênero textual no livro adotado para a turma; falta de estímulo por parte do professor, da escola e da família.

Credita-se esse fato ao desconhecimento, por parte dos docentes da turma, a respeito da literatura de cordel e sua importância para a formação de leitores críticos e engajados com a problemática social.

A execução das oficinas pedagógicas em sala de aula serviu para confirmar a hipótese de que a utilização de estratégias de ensino que contemplem a leitura/escuta, interpretação e produção textual empregando o gênero cordel contribui para a formação de leitores críticos e criativos, assim como desperta o gosto pela leitura desse gênero literário, uma vez que o professor passa a desenvolver um ensino de literatura que oferece ao aluno as condições necessárias para a apropriação tanto dos elementos formais que compõem a estrutura do gênero quanto das temáticas nele abordadas, relacionando o apreendido à sua própria realidade.

## **7 LENDO E LITERALIZANDO COM O GÊNERO CORDEL: uma proposta de intervenção**

Ao se lançar uma proposta de intervenção com o intuito de despertar o prazer de ler e escutar textos da literatura de cordel é preciso atentar para o fato de que essa leitura não deve ser oriunda de uma atitude arbitrária do professor, num ato de imposição aos alunos, mas, sim, uma leitura espontânea em que se sobressaia a fruição decorrente do “engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos [...]” (SIMÕES, 2012, p. 45).

Comunga-se com a concepção de Simões ao defender que a formação leitora do educando não deve ancorar-se apenas em atividades tradicionais de ensino, comumente praticadas nas escolas. Deve-se partir do prazer que o ato de ler propicia permitindo ao aluno/leitor um engajamento subjetivo com outras formas de expressão e de leitura do mundo. A leitura, nesse caso, além de despertar a sensibilidade e o senso crítico do aluno, converte-se em construção de sentidos.

Reportando-se a Leffa (1996, p. 17) e por concordar com a ideia de que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, acredita-se que ao desenvolver atividades utilizando o gênero cordel é necessário empregar estratégias que favoreçam esse processo visando desenvolver no aluno o gosto pela leitura, sensibilizando-o, fazendo-o encantar-se pela história, além de auxiliá-lo a encontrar respostas que atendam a suas indagações a partir das (re)interpretações ou (re)leituras do texto.

De posse dessas constatações e aliando os conhecimentos teóricos à reflexão acerca da realidade do ambiente escolar, em que se delineou um quadro desfavorável em relação ao trabalho com textos de cordel na sala de aula, elaborou-se a proposta de intervenção **Lendo e Literalizando com o Gênero Cordel**, sugerindo atividades, tanto orais quanto escritas, objetivando estimular a prática de leitura em sala de aula, em turmas de 8º ano, desse gênero textual.

Ao conceber a proposta, uma inquietação veio à tona: que estratégias de ensino devem ser empregadas com o objetivo de favorecer o contato do aluno/leitor com textos de cordel, tradicionais e modernos, e como esse gênero textual auxilia na formação de leitores críticos e competentes no ambiente escolar.

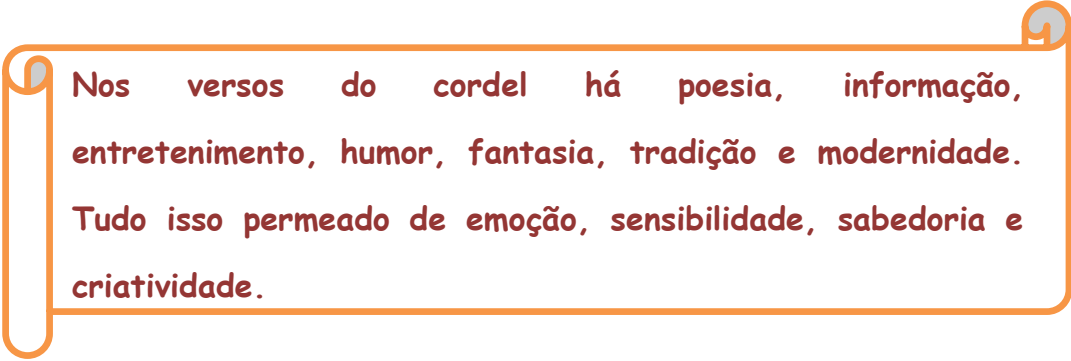
Com base no exposto, optou-se por sugerir atividades nas quais constam cordéis representativos do romanceiro tradicional impressos em folhetos, bem como vídeos e textos veiculados no ciberespaço considerando que a própria literatura de cordel inseriu-se no mundo virtual, aproximando tradição e modernidade, por saber que os alunos estão conectados a esse novo ambiente de aprendizagem, objetivando fornecer subsídios ao

professor para que este desenvolva em sala de aula um trabalho com foco na ampliação das práticas de leitura/escuta, interpretação e produção textual a partir do gênero cordel.

Enfim, a proposta estrutura-se em quatro oficinas pedagógicas conforme o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, em nível diagnóstico, sendo acrescentadas novas sugestões de atividades de leitura e compreensão textual. São sugeridas maneiras diferentes de abordagem dos textos escritos, em que se privilegia tanto a leitura silenciosa quanto a oral. Nelas, é dada atenção ao diálogo existente entre os textos de cordel e textos orais e filmicos.

Quanto aos textos, são indicadas estratégias a serem desenvolvidas antes, durante e após a leitura. Em relação aos vídeos e slides, nem sempre ocorre essa divisão.

Para início de conversa, é bom lembrar que:



**Nos versos do cordel há poesia, informação, entretenimento, humor, fantasia, tradição e modernidade. Tudo isso permeado de emoção, sensibilidade, sabedoria e criatividade.**

## Lendo e Literalizando com o Gênero Cordel



## APRESENTAÇÃO

Este encarte apresenta uma proposta de trabalho com o gênero literário cordel nas turmas de 8º ano, tendo como objetivo geral desenvolver a prática de leitura de textos da literatura de cordel no ambiente escolar. As atividades indicadas têm como objetivos específicos:

- Incentivar a leitura de textos do gênero cordel despertando a sensibilidade e o senso crítico dos alunos;
- Despertar o prazer de ler textos de cordel;
- Contribuir para a formação leitora dos alunos;
- Propiciar o engajamento subjetivo dos alunos, por intermédio dos textos de cordel, com outras formas de expressão e de leitura do mundo.

É sugerida a realização de oficinas pedagógicas de leitura/escuta, interpretação e produção textual a partir da utilização de textos de cordel na sala de aula, considerando a dinamicidade, a ficcionalidade e a linguagem características desse gênero textual. A proposta tem como intuito fornecer subsídios aos professores para que estes possam empregar estratégias diferenciadas de trabalho com os textos de cordel visando o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de leitura dos alunos. Além disso, é dada ênfase aos aspectos de intertextualidade do gênero cordel com outros gêneros textuais.

Há, também, a preocupação com a formação leitora do aluno, entendendo que este deve interagir com o texto, num processo de autoafirmação como leitor crítico e como sujeito engajado na busca de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo. Intenciona-se, ainda, oportunizar ao professor uma reflexão acerca da sua prática em sala de aula e da sua postura como leitor.

Nas oficinas são indicadas estratégias que propiciam a imersão do aluno no mundo fantasioso, criativo do cordel, sem, no entanto, afastar o leitor do mundo real no qual está inserido. O contato direto com esse gênero textual permite não somente a apropriação de informações, mas também a familiarização com textos da esfera literária, de forma prazerosa, além de possibilitar a inserção no mundo da leitura enquanto prática social.

Nota-se que, nos dias atuais, o cordel ganha espaço tanto no ambiente escolar como nas universidades e outros centros de pesquisa com destaque para a divulgação da cultura popular nordestina, inseridas nesse rol as variantes linguísticas regionais, associada à diversidade social presente no território brasileiro.

Finalizando, acredita-se que para a formação de leitores críticos e competentes no ambiente escolar deverão ser empregadas estratégias de ensino que favoreçam o contato do aluno com os múltiplos suportes de veiculação do gênero cordel, num ato de aproximação dos textos provenientes da tradição e da cultura os quais passaram a circular não só em folhetos, mas em livros didáticos e no próprio ciberespaço.

Dessa forma, as atividades sugeridas neste encarte visam, sobretudo, despertar o prazer de ler associado ao desenvolvimento de habilidades de análise e reflexão, bem como de produção textual dos alunos do 8º ano, compreendendo que a leitura de gêneros da esfera literária auxilia o aluno/leitor a encontrar respostas para suas indagações a partir das leituras e releituras, interpretações e reinterpretações do texto.

Espera-se que as sugestões aqui apresentadas sirvam como suporte para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor na sala de aula.



# As Oficinas Pedagógicas

## 1ª OFICINA - 2 AULAS

**Diagnosticando para conhecer a realidade da turma:  
o levantamento de dados**

### + **1ª AULA – 60 min**

#### + **OBJETIVO GERAL:**

- Promover um momento de leitura deleite oportunizando ao aluno refletir sobre a importância do ato da leitura no ambiente escolar e em outros contextos sociais.

#### + **CONTEÚDO:**

- A leitura por prazer na sala de aula.

#### + **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Discutir com os alunos a importância da leitura por prazer no ambiente escolar.

#### + **RECURSOS:**

- Texto impresso.

### **A motivação e a preparação**

- Disponha os alunos em círculo para melhor visualização da turma.
- Informe sobre os objetivos da aula e o modo como serão desenvolvidas as atividades na sala de aula.
- Distribua as cópias do texto motivador “Cordel para crianças”, de Pedro Costa. (ANEXO D). Disponível em: <http://funcorpialui.blogspot.com.br/2010/04/pedro-nonato-da-costa-nasceu-em-alto.html>
- Peça aos alunos que visualizem o texto, de maneira geral, observando a sua estrutura. Nesse momento, faça alguns questionamentos orais para desenvolver a capacidade de inferência dos alunos, acionando os conhecimentos prévios sobre o texto de cordel. Faça com que os alunos formulem hipóteses acerca do texto.
  - A partir do título, pode-se deduzir qual tema será abordado no texto?
  - Como o texto está organizado?
  - Será que no texto há a presença de personagens (pessoas, animais)?
  - Qual será o tipo de linguagem que predomina nesse texto?
- Informe-os que após a leitura silenciosa será realizada uma leitura em forma de jogral, portanto, todos devem se familiarizar com o texto para que se apropriem dos conhecimentos relativos à sua linguagem e estrutura.
- Oriente os alunos a realizarem a leitura silenciosa do texto.

### **O contato com: o texto escrito**

- Os alunos devem realizar a leitura silenciosa do texto.
- Forme um jogral com os alunos para a leitura oral do texto. O professor deverá ler os versos e os alunos falarão, em coro, o nome do animal que encerra cada estrofe.
- Lembre-se que o professor, nesse momento, será a referência do leitor adulto, competente, por isso, atente para as pausas do texto, a entonação e gesticulação adequadas, as rimas e o ritmo próprios do gênero cordel.

### **Discutindo, interpretando e produzindo**

- Pergunte aos alunos se eles já conheciam o texto e se gostaram da leitura realizada.
- Refaça as perguntas feitas antes da leitura do texto com o objetivo de confirmar, reformular ou refutar as hipóteses formuladas pelos alunos.

- Explique sobre o texto lido quanto à estrutura, a linguagem e o gênero para que os alunos adquiram as primeiras noções a respeito do cordel.
- Faça as devidas considerações sobre o ato de ler por prazer no ambiente escolar e sobre a importância da leitura em outros contextos sociais.

**✚ Fique de olho nessas dicas!**

- **Realize, nessa primeira aula, apenas atividades orais.**
- **Ouçá os alunos, pois essa é uma boa maneira de motivá-los.**
- **Desperte a curiosidade deles para a próxima aula.**



**✚ 2ª AULA – 60 min**

**✚ OBJETIVO GERAL:**

- Colher informações relacionadas à prática de leitura de textos da literatura de cordel dos alunos do 8º ano para traçar o perfil da turma.

**✚ CONTEÚDO:**

- Atividade diagnóstica (Resolução do questionário)

**✚ OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Aplicar questionário como instrumento de análise e compreensão da realidade da turma.

**✚ RECURSOS:**

- Questionário impresso.

**A motivação e a preparação**

- Distribua na mesa de cada discente a cópia do questionário.
- Explique os itens do questionário a ser respondido.
- Estimule os alunos para que respondam o questionário.

**O contato com: o texto escrito**

- Deixe os alunos à vontade para responderem a atividade.
- Acompanhe a resolução da atividade, individualmente, sem interferir nas respostas.

### Discutindo, interpretando e produzindo

- Receba os questionários dos alunos.
- Faça as considerações necessárias acerca das atividades desenvolvidas.

#### + Fique de olho nessa dica!

- **A entrega da atividade na mesa de cada discente favorece o contato professor-aluno.**



#### + ATIVIDADE:

### Questionário

- Qual a sua rotina de leitura?  
( )diária ( )semanal ( )mensal ( )ocasional
- Que textos literários você costuma lê?  
( )romances ( )fábulas ( )histórias em quadrinhos  
( )poemas ( )lendas ( )contos, crônicas
- O que desperta a sua atenção nos textos que você costuma lê? Justifique.
- Você sabe o que é e onde surgiu a literatura de cordel?  
( )Sim ( )Não
- Você se lembra de ter lido algum texto da literatura de cordel? Qual foi a sua impressão? Considera ser importante a leitura de textos de cordel?
- Para você, qual o principal obstáculo ao fazer a leitura e interpretação de um texto literário?
- Você já leu versões de romances ou contos adaptadas em cordel? Quais e o que mais te chamou a atenção nestas histórias?
- Você conhece algum texto de cordel adaptado para o cinema ou para a TV? Qual? Comente sobre a adaptação.
- O livro didático adotado para a sua série sugere atividades com os textos de cordel?  
( )Sim ( )Não

**✚ Fique de olho nessas dicas!**

- A aplicação da atividade diagnóstica auxilia no planejamento das atividades posteriores.
- Solicite aos alunos que pesquisem na internet e tragam impressas cópias de xilogravuras para serem usadas na próxima oficina.



## 2ª OFICINA - 4 AULAS

**“Para cada canto que olho, vejo um verso se bolindo”:  
a origem do cordel e seu processo de evolução**

**✚ 1ª AULA- 60 min**

**✚ OBJETIVO GERAL:**

- Reconhecer a importância dos poetas tradicionais no processo de preservação da cultura popular nordestina

**✚ CONTEÚDOS:**

- A vida e a produção artística de Patativa do Assaré. (Parte I)

**✚ OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos acerca da vida e produção artística de Patativa do Assaré.

**✚ RECURSOS:**

- Folhetos de cordel
- Prendedores de roupa
- Barbante
- Fita adesiva
- Tesouras
- Réguas
- Pincéis
- Cartolinas,



- Cola para isopor
- Cópias do poema-canção “Vaca estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré
- Cópia da biografia de Patativa do Assaré
- Imagens impressas do poeta
- Xilogravuras impressas
- Data-show
- Notebook
- Caixa de som

### A motivação e a preparação

- Sugira aos alunos para que se organizem na sala de aula da maneira que considerarem a mais adequada para a realização das atividades.
- Receba as cópias das xilogravuras trazidas pelos alunos, conforme solicitado na oficina anterior. Reserve-as para a atividade em grupo.
- Afixe na parede da sala de aula, com a ajuda dos alunos, os folhetos de cordel selecionados para os trabalhos nas oficinas com o intuito de despertar a curiosidade deles e o interesse em ler os textos posteriormente.
- Convide, antecipadamente, um professor de outra disciplina para fazer a leitura em voz alta do poema-canção “Vaca Estrela e Boi Fubá” visando promover um momento de interdisciplinaridade com outra área de conhecimento.
- Distribua as cópias do poema-canção “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré. (ANEXO E)
- Explore o título do poema e o nome do autor. Faça questionamentos orais para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a vida e produção artística de Patativa do Assaré.
  - Vocês já ouviram falar de Patativa do Assaré?
  - O que sabem a respeito de Patativa do Assaré?
  - Já leram algum de seus poemas?
- Solicite aos alunos que procedam à leitura silenciosa do texto.

### O contato com: o poema-canção

- Peça ao professor convidado que faça a leitura em voz alta do poema, orientando os alunos para que acompanhem atentamente.
- Se considerar necessário, faça uma segunda leitura do poema a fim de que os alunos percebam o ritmo, as rimas e a musicalidade do texto.

### Discutindo, interpretando e produzindo

- Pergunte aos alunos se já conheciam o poema lido.
- Peça que anotem as impressões que tiveram do texto.
- Explore as diferenças e semelhanças de vocabulário e de pronúncia apresentadas no texto.
- Produzam coletivamente um cartaz com a biografia de Patativa do Assaré, as imagens do poeta e as reproduções das xilogravuras.
- Façam a exposição do cartaz na sala de aula ou, se preferirem, no mural da escola.

#### **ATIVIDADE:**

Produção coletiva e exposição de um cartaz com a biografia e imagens de Patativa do Assaré e reproduções de xilogravuras

#### **Fique de olho nessas dicas!**

- **Solicite a ajuda de um professor ou de outro membro da equipe escolar no momento em que for produzir o cartaz com os alunos.**
- **Peça aos alunos para reescrever o poema em prosa, de preferência usando a terceira pessoa. O aluno deverá empregar a norma padrão.**
- **Relacione a ficcionalidade expressa no poema com aspectos do mundo real.**



## **✚ 2ª AULA- 60 min**

### **✚ OBJETIVO GERAL:**

- Apropriar-se dos conhecimentos acerca da vida e produção artística de Patativa do Assaré.

### **✚ CONTEÚDO:**

- A vida e a produção artística de Patativa do Assaré. (Parte II)

### **✚ OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Reconhecer a importância dos poetas tradicionais no processo de preservação da literatura de cordel.
- Aprofundar os conhecimentos sobre a trajetória de vida do poeta Patativa do Assaré.
- Relacionar, por meio de discussão oral, os poemas escritos lidos nas aulas anteriores com os textos exibidos nos vídeos (música e biografia).
- Valorizar as diferenças linguísticas.

### **✚ RECURSOS:**

- Data-show
- Notebook
- Caixa de som
- Vídeos

### **A motivação e a preparação**

- Explique aos alunos que serão exibidos três vídeos:
  - no primeiro, eles ouvirão a interpretação do poema “Vaca Estrela e Boi Fubá” na voz de Raymundo Fagner;
  - no segundo, o cordelista Bráulio Bessa declama um cordel em que presta uma homenagem a Patativa do Assaré;
  - no terceiro, faz-se um relato da trajetória de vida e da produção artística de Patativa do Assaré.

### **O contato com: o texto oral – verbal e não-verbal**



- Apresente o vídeo para escuta e apreciação da música “Vaca Estrela e Boi Fubá”, interpretada por Raymundo Fagner. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>
- Dinamize a aula apresentando o vídeo “Dialeto Nordestino”, de Bráulio Bessa no qual o cordelista presta uma homenagem a Patativa do Assaré e destaca a variedade linguística nordestina. Disponível em: Bráulio Bessa Poesia de Cordel. – <https://www.youtube.com/watch>
- Apresente a biografia de Patativa do Assaré através da exibição do vídeo homônimo em que é retratada a trajetória de vida do poeta e sua produção artística. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/mariofozlog/discussion>

### Discutindo, interpretando e produzindo

- Realize uma roda de conversa para ouvir as manifestações dos alunos sobre a música. Relacione a leitura do poema escrito e a audição da música para ativar os conhecimentos adquiridos pelos alunos na aula anterior.
  - Que semelhanças e diferenças existem entre o poema escrito e declamado e a música que vocês acabaram de ouvir?
- Registre os comentários dos alunos.
- É oportuno conversar com os alunos sobre a influência de Patativa do Assaré para os poetas jovens e sua importância para a literatura popular.
- Pergunte aos alunos se conhecem o significado de algumas palavras empregadas por Bráulio Bessa no vídeo “Dialeto Nordestino”. Faça a escolha das palavras com antecedência.
- Anote as respostas no quadro.
- Indague os alunos em que difere a biografia apresentada no vídeo e a que eles produziram na primeira aula.

#### **3ª AULA- 60 min**

#### **OBJETIVO GERAL:**

- Conhecer a origem da literatura de cordel e sua evolução, do folheto ao ciberespaço, destacando a importância dos poetas tradicionais.

#### **CONTEÚDO:**

- A origem da literatura de cordel, seu processo de evolução, sua introdução no Nordeste brasileiro e sua inserção no ciberespaço.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Entender como ocorreu a introdução da literatura de cordel no Nordeste brasileiro e sua inserção no ciberespaço.
- Compreender como ocorreu a transposição dos textos de cordel em folheto para o mundo virtual.

#### **RECURSOS:**

- Data-show, notebook
- Caixa de som
- Reportagem

### **A motivação e a preparação**

- Explique aos alunos que eles irão assistir uma reportagem exibida pela TV Globo, no programa Globo Rural, e que relata a trajetória da literatura de cordel desde a sua origem, a chegada ao Brasil e sua inserção no ciberespaço.
- Oriente-os a prestar atenção nas informações, imagens e entrevistas.

### **O contato com: o texto jornalístico oral**

- Proceda à exibição da reportagem sobre a literatura de cordel exibida pela TV Globo, “Literatura de cordel - Globo Rural”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>. 2 jan de 2011. 44min (ANEXO G – cenas)
- Faça algumas pausas, caso julgue necessário.
- Aproveite as pausas e faça perguntas aos alunos sobre o que viram até o momento.
- Verifique se estão fazendo anotações.

### **Discutindo, interpretando e produzindo**

- Converse com os alunos sobre a reportagem.
- Pergunte a eles o que consideraram mais importante na reportagem.

- Faça anotações no quadro para facilitar o entendimento do assunto.

**✚ Fique de olho nessa dica!**

- Os alunos podem registrar alguns momentos da reportagem por meio de print ou fazendo anotações no caderno.



**✚ 4ª AULA- 60 min**

**✚ OBJETIVO GERAL:**

- Comparar os cordéis impressos em folhetos com os cordéis veiculados na internet.

**✚ CONTEÚDO:**

- Os suportes de veiculação do gênero cordel.

**✚ OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Identificar semelhanças e diferenças dos textos de cordel divulgados em folhetos e veiculados na internet.

**✚ RECURSOS:**

- Barbante
- Prendedores de roupa
- Folhetos de cordel
- Cadernos dos alunos
- Computadores (Laboratório de informática)

**A motivação e a preparação**

- Peça, antecipadamente, a colaboração de um professor ou outro membro da equipe escolar para auxiliar na execução dessa atividade.
- Exponha os folhetos de cordel na sala de aula.
- Depois, informe aos alunos que a atividade será realizada no laboratório de informática e que precisarão levar os cadernos para fazer anotações.
- Organize-os e leve-os para o laboratório de informática.

**O contato com: o texto midiático**

- Acomode os alunos no laboratório.
- Oriente-os a acessar, primeiro, o site do Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula. Depois, o site da Fundação Nordestina do Cordel (FUNCOR).
- Estimule-os a ler os textos de cordel veiculados nos sites indicados.
- Peça aos alunos para fazer anotações tanto sobre a forma de apresentação dos textos quanto do próprio ambiente virtual em que está publicado.
- Acompanhe a realização da atividade para tirar possíveis dúvidas.
- Após encerrada essa etapa, conduza-os de volta à sala de aula.

### **Discutindo, interpretando e produzindo**

- Peça aos alunos que leiam as anotações que fizeram e as receba para serem utilizadas na realização da próxima atividade.
- Logo após, distribua os folhetos de cordel expostos na sala de aula. Estimule-os a manuseá-los e a observar a capa, o título, o tipo de papel, a estrutura do texto.
- Em seguida, pergunte quais as semelhanças e diferenças existem entre os folhetos que estão manuseando e os cordéis veiculados na internet.
- Peça aos alunos que encontrem, entre pessoas de sua convivência familiar ou da vizinhança, folhetos de cordel que possam ser doados e utilizados nas oficinas seguintes.

#### **ATIVIDADE:**

- Elaboração coletiva, com mediação do professor, de um quadro-síntese com as semelhanças e diferenças dos textos de cordel divulgados em folhetos e veiculados na internet. (APÊNDICE A).

**✚ Fique de olho nessa dica!**

- O professor poderá realizar uma oficina para explorar a técnica da xilogravura. Os alunos poderão desenvolver a isogravura (gravuras no isopor) que segue um processo parecido com o da xilogravura.
- Para maiores informações acesse: <http://blogs.estadao.com.br/estadinho/tag/xilogravura/>



## 3ª OFICINA - 3 AULAS

### Elementos composicionais do gênero cordel: rimas, quadra, sextilha, septilha

**✚ OBJETIVO GERAL:**

- Conhecer os elementos formais do poema de cordel.

**✚ CONTEÚDO:**

- A estrutura do cordel: rimas, métrica e repetição

**✚ OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar nos textos de cordel, oral e escrito, aspectos comuns quanto à linguagem, tema, personagens e ambiente.
- Compreender que as rimas impõem musicalidade ao texto de cordel.
- Reconhecer os elementos que caracterizam o cordel como texto literário.

**✚ RECURSOS:**

- Cópias do texto de cordel “A chegada de Lampião no inferno”, de José Pacheco da Rocha.
- Folhetos de cordel
- Data-show
- Notebook
- Caixa de som

- Vídeo
- Slides

### **A motivação e a preparação**

- Receba os folhetos trazidos pelos alunos.
- Junte-os aos que você já selecionou e os exponha em um barbante na sala de aula.
- Distribua as cópias do cordel “A chegada de Lampião no inferno”, de José Pacheco da Rocha. (ANEXO F)
- Oriente os alunos a realizar a leitura silenciosa do texto para que tomem conhecimento da história nele contada.

### **O contato com: o gênero cordel escrito e oral**

- Realize a leitura oral do texto de cordel “A chegada de Lampião no inferno”, de José Pacheco da Rocha, dando ênfase ao tom humorístico que a narrativa apresenta. Disponível em: <https://www.jangadabrasil.com.br/revistaqagosto93/es930820.asp>
- Comente sobre o texto lido. Ouça as manifestações dos alunos.
- Explique, com a apresentação de slides, os elementos formais do cordel: rimas e metrificação
- Apresente o vídeo “Campanha Eleitoral”, de Mavíael Melo, para dinamizar ainda mais a aula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>

### **Discutindo, interpretando e produzindo**

- Disponha a turma em círculo e realize uma roda de conversa para conhecer a opinião dos alunos sobre a história lida e compará-la ao vídeo assistido quanto à linguagem, ao tema, os personagens e o ambiente.
- Registre as opiniões dos alunos no quadro.
- Recapitule alguns conceitos-chave para sanar possíveis dúvidas.

 **2ª AULA – 60 min**

 **OBJETIVO GERAL:**

- Conhecer a estrutura composicional do gênero cordel.

#### **✚ CONTEÚDO:**

- Os elementos composicionais do gênero cordel: quadra, sextilha, septilha.

#### **✚ OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Apropriar-se dos conhecimentos acerca da forma escrita do gênero cordel: a quadra, a sextilha, a septilha.
- Selecionar, nos folhetos expostos na sala, estrofes compostas de quatro, seis e sete versos.

#### **✚ RECURSOS:**

- Slides
- Folhetos de cordel
- Data-show
- Notebook

### **A motivação e a preparação**

- Exponha, juntamente com os alunos os folhetos de cordel selecionados e utilizados nas aulas anteriores.
- Informe aos alunos que, desta vez, serão explicados os elementos composicionais do cordel através da utilização de slides.
- Organize-os em círculo para melhor visualização dos slides.

### **O contato com: o texto expositivo escrito**

- Explique os elementos composicionais do gênero cordel com a utilização de slides.
- Utilize os folhetos expostos na sala de aula para reforçar as explicações.
- Explique, também, sobre as características que diferenciam um texto de cordel literário de um não-literário.

### **Discutindo, interpretando e produzindo**

- Comente os aspectos em comum no cordel “A chegada de Lampião no inferno” e no vídeo em que Mavíael Melo declama o cordel “Campanha Eleitoral” utilizados na aula anterior.

- Questione os alunos sobre possíveis dúvidas.
- Retome alguns pontos que julgar necessário.

**✚ Fique de olho nessa dica!**

- Os alunos podem produzir estrofes de cordel seguindo as explicações dadas.
- As produções podem ser expostas no mural da escola para que outros alunos e membros da equipe escolar as leiam.



**✚ 3ª AULA – 60 min**

**✚ OBJETIVO GERAL:**

- Promover a leitura de textos de cordel.

**✚ CONTEÚDO:**

- Prática de leitura de textos de cordel.

**✚ OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Desenvolver o hábito da leitura de fruição e da leitura crítica.
- Produzir texto expressando a opinião sobre a história lida, de forma crítica e objetiva.

**✚ RECURSOS:**

- Folhetos de cordel.
- Folhas de produção de texto impressas.

**A motivação e a preparação**

- Para iniciar os trabalhos, faça a leitura de um pequeno texto de cordel, de sua escolha, visando despertar o interesse pela atividade.
- Exponha os folhetos de cordel na sala de aula.

**O contato com: o texto de cordel escrito**

- Peça aos alunos que escolham um folheto, cada um, para ler.
- Oriente-os a fazer a leitura silenciosa dos cordéis escolhidos.
- Deixe os alunos à vontade para que leiam os cordéis.

**Discutindo, interpretando e produzindo**



- É hora de conversar com os alunos sobre as histórias narradas nos cordéis.
- Oriente-os a produzir um texto crítico expressando a opinião deles a respeito das histórias lidas. (APÊNDICE B – Folha de produção de texto)
- Receba os textos produzidos.
- Faça as considerações necessárias sobre as atividades desenvolvidas.
- Informe aos alunos que na próxima oficina será realizada uma sessão de cinema. Eles assistirão ao filme “O Auto da Compadecida”.
- Realize a 4ª oficina como atividade extraclasse para que haja mais descontração.

**✚ Fique de olho nessa dica!**

- **Incentive os alunos a trocarem os cordéis lidos.**
- **Estimule-os a levarem os cordéis para lerem em casa.**



## 4ª OFICINA - 5 AULAS

### Entre versos e outras linguagens: o texto oral, o escrito e o fílmico

**✚ 1ª, 2ª, 3ª AULAS – 60 min (cada aula)**

**✚ OBJETIVO GERAL:**

- Comparar aspectos comuns ao filme O Auto da Compadecida, aos textos de cordel lidos e aos vídeos assistidos.

**✚ CONTEÚDO:**

- O filme O Auto da Compadecida.

**✚ OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Analisar o filme O Auto da Compadecida comparando-o aos vídeos assistidos e aos textos lidos nas oficinas anteriores.

**✚ RECURSOS:**

- Data-show

- Notebook
- Caixa de som
- Folhetos de cordel,
- Filme
- Pincéis para quadro branco
- Copos descartáveis
- Guardanapos
- Milho para pipoca
- Bandejas
- Refrigerantes

### **A motivação e a preparação**

- O ambiente deve ser preparado com antecedência para receber os alunos.
- Exponha na sala de aula os folhetos de cordel utilizados nas oficinas anteriores.
- Receba os alunos com animação.
- Comente sobre o filme que irá exibir indicando que se baseou na obra de Ariano Suassuna.
- Afixe na sala de aula um cartaz, previamente elaborado, com a biografia de Ariano Suassuna e com informações sobre a obra que deu origem ao filme O Auto da Compadecida.
- Deixe os alunos à vontade para assistir ao filme.

### **O contato com: o texto oral, o escrito e o filmico**

- Proceda à exibição do filme O Auto da Compadecida, comédia dramática lançada em 1999. Dirigido por Guel Arraes e com roteiro de Adriana Falcão, baseado na obra de Ariano Suassuna, produzido por Lereby Produções e Globo Filmes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch> (ANEXO H - Cena do filme)
- Distribua pipocas para animar a turma.

### **Discutindo, interpretando e produzindo**

- Converse com os alunos para conhecer a opinião deles sobre o filme assistido.

- Oriente os alunos a fazer anotações referentes ao local onde foi ambientado o filme, à linguagem empregada, aos personagens e possíveis temas abordados no enredo.

#### **4ª, 5ª AULAS – 60 min (cada aula)**

##### **OBJETIVO GERAL:**

- Comparar aspectos comuns ao filme O Auto da Compadecida, aos cordéis lidos e aos vídeos assistidos nas aulas anteriores.

##### **CONTEÚDO:**

- A intertextualidade existente entre o texto oral, o escrito e o filmico.

##### **RECURSOS:**

- Cadernos dos alunos
- Cartolinas, régua
- Pincéis permanentes
- Fita adesiva
- Folhetos de cordel

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analisar as características do filme o “Auto da Compadecida”, dos vídeos assistidos e dos cordéis lidos quanto à linguagem, enredo e temáticas sociais abordadas.
- Conhecer as temáticas abordadas no gênero cordel associando-as a questões sociais presentes no dia a dia.
- Reconhecer que a literatura de cordel é um meio de expressão da cultura popular.
- Identificar elementos intertextuais presentes nos textos orais, escritos e filmicos.

#### **A motivação e a preparação**

- Divida os alunos em pequenos grupos e distribua os folhetos de cordel para que leiam, discutam e tentem identificar os temas abordados.

#### **O contato com: o texto de cordel**

- Nesse momento, os alunos devem ler os textos de cordel que receberam e anotar os temas abordados.

#### **Discutindo, interpretando e produzindo**

- Os alunos devem elaborar coletivamente e com a ajuda do professor um Painel Literário com os textos de cordel utilizados durante a realização das oficinas pedagógicas e identificar os temas neles abordados.

**✚ ATIVIDADE:**

1. Comparando os vídeos e o filme que você assistiu com os textos de cordéis lidos durante as oficinas em que aspectos eles se assemelham?
2. O que mais atraiu a sua atenção na leitura dos textos de cordel? Justifique sua resposta.
3. Você gostaria que fossem realizadas mais oficinas trabalhando o texto de cordel? Por quê?

**✚ Fique de olho nessas dicas!**

- **Ao final, distribua lanche aos alunos.**
- **Peça a colaboração de outros membros da equipe escolar para a execução dessa oficina.**



## 8 CONCLUSÃO

Retomando o exposto na introdução, o passo inicial para a elaboração deste trabalho foi o contato com discentes do 8º ano por meio de conversas informais sobre como gostariam que fossem utilizados textos da esfera literária nas aulas de Língua Portuguesa associada a observações as quais permitiram constatar que o trabalho com os gêneros literários limitava-se à leitura e interpretação superficiais, sem um vínculo com a realidade e sem despertar no aluno o prazer de ler.

Somou-se a essa constatação o fato de não serem desenvolvidas atividades empregando textos da literatura de cordel, havendo um desconhecimento dos alunos em relação ao gênero citado.

Assim sendo, questionou-se como efetivar práticas literárias na escola tendo como eixo a leitura/escuta, interpretação e produção de textos de cordel tendo em vista a formação de leitores críticos e competentes a interagir com os múltiplos suportes de veiculação desse gênero textual.

A metodologia adotada buscou atender ao propósito de subsidiar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no espaço da sala de aula, considerando a importância da leitura de textos literários para a formação do leitor crítico e competente.

Baseando-se nas concepções dos autores citados no referencial teórico, as informações obtidas através da atividade diagnóstica, as observações realizadas na sala de aula e somadas as análises dos dados coletados, procedeu-se às conclusões da pesquisa Práticas Literárias na Escola com o Gênero Cordel: do folheto ao ciberespaço, que no decorrer do estudo realizado deu ênfase à leitura/escuta e interpretação de textos de cordel na sala de aula.

Constatou-se por meio da teoria estudada, enfatizando Santos (2006) e Weitzel (1995) que a origem da literatura de cordel tem suas raízes nos relatos orais do século XVI, passando para a forma escrita com o movimento cultural do período da Renascença. O estudo apontou, ainda, que por muito tempo a literatura de cordel foi considerada uma arte “menor” por inspirar-se em temas ligados ao cotidiano das camadas populares.

Verificou-se também que, na atualidade, os textos de cordel adaptaram-se aos novos meios de circulação, como a internet, inserindo-se no ciberespaço, comprovando a tese de que podem ser divulgados não somente em folhetos, mas em livros infantis, em antologias e em formatos digitais garantindo, dessa forma, a facilidade e rapidez no acesso, ampla divulgação e perpetuação da cultura que o originou.

Em relação ao cordel enquanto gênero literário, reafirmam-se as concepções de Candido (1972), Marinho e Pinheiro (2012), Lajolo (1981), Abreu (2006), Aguiar e Silva (1984), Compagnon (2001) e outros autores de expressa relevância, que se remetem ao ficcional, ao fantasioso, como prerrogativa intrínseca do texto literário e à literatura como arte da linguagem e como elemento humanizador. Conceitos estes que se confirmaram ao longo da pesquisa.

Evidenciou-se, no entanto, que o espaço destinado ao trabalho com o texto literário na sala de aula ainda é limitado e permeado por equívocos que afastam os professores e alunos do contato com gêneros dessa esfera textual, inserindo-se nesse universo o gênero cordel, sendo dada preferência às atividades indicadas no livro didático que têm como foco textos informativos ou de natureza utilitária.

Quanto à leitura do gênero cordel literário, algumas questões vieram à tona no início, ainda quando se elaborava o projeto de pesquisa: qual a rotina de leitura dos alunos? Que textos literários costumam ler? Os alunos sabem o que é e onde surgiu a literatura de cordel? Que noções têm sobre textos de cordel? Quais as dificuldades encontradas ao realizar a leitura e interpretação de textos literários?

Durante a execução das oficinas pedagógicas, realizadas em nível diagnóstico, novas constatações foram sendo agregadas às anteriores tais como o estranhamento, por parte dos alunos em relação ao gênero cordel. No entanto, essa postura foi sendo modificada ao longo dos trabalhos.

Constatou-se que os discentes são receptivos ao trabalho com o gênero cordel uma vez que este desperta o prazer de ler e possibilita ao aluno refletir sobre aspectos da realidade representados simbolicamente no enredo dos textos provocando um reconhecimento do mundo e de si mesmo.

Evidencia-se como válida a afirmação de que os textos da literatura de cordel instigam no aluno uma reflexão sobre os temas tratados além de contribuir para a ampliação do seu repertório de conhecimentos e para a valorização e divulgação dos diferentes modos de expressão da cultura popular.

Essas constatações reafirmam que as atividades de leitura do gênero cordel ampliam a visão de mundo do aluno/leitor uma vez que esse gênero textual privilegia a fantasia, a criatividade, instiga a criticidade, contempla o humor e, também, a informatividade, mesclando traços da oralidade com aspectos da linguagem padrão.

No que se refere à prática de leitura de cordel, dentro e fora do ambiente escolar, verificou-se a inexistência de estímulos por parte dos professores e das famílias, numa clara

demonstração de que esse hábito não é cultivado nos espaços de convivência escolar e familiar dos alunos.

A respeito das dificuldades ao ler textos literários, o diagnóstico comprovou que os alunos consideram a linguagem empregada o maior obstáculo. Esse fato reforça a ideia de que os alunos do ensino fundamental leem, mas não conseguem compreender o que leram, dificultando, assim, a interação texto/leitor.

Diante de tal realidade, urge a necessidade de se trabalhar a leitura de textos de cordel de maneira criativa, empregando estratégias de ensino diferenciadas, promovendo o diálogo entre textos da tradição e da cultura, bem como da oralidade e da escrita, leitura esta em que se sobressaia a fruição decorrente do engajamento subjetivo dos alunos com outras formas de expressão e de leitura do mundo, despertando a sensibilidade e o senso crítico, associados à construção de sentidos.

Os debates orais contribuíram para o replanejamento das atividades conforme as reais necessidades da turma, sendo dado espaço de fala aos alunos, os quais manifestaram opiniões, questionaram, (re) formularam hipóteses além de sugerirem ideias para enriquecer os trabalhos desenvolvidos nas oficinas.

Essa participação ativa e espontânea proporcionou a mudança de postura em relação ao uso dos textos de cordel na sala de aula, rompendo barreiras e desmitificando preconceitos, bem como serviu para mostrar ao aluno que a leitura dá margem a interpretações múltiplas e a interferências do leitor permitindo-lhe preencher os espaços deixados pelo autor na elaboração do texto.

O uso de recursos como vídeos, internet, slides, filme possibilitaram o entendimento de que os textos de cordel adentraram no universo das inovações tecnológicas, além de tornar as aulas de leitura/escuta e interpretação mais dinâmicas e participativas.

A realização das oficinas utilizando o cordel em folhetos, orais e divulgados no ciberespaço contribuíram para romper o estereótipo das atividades tradicionais de leitura e de interpretação superficiais do texto impostas ao aluno sem uma clara definição dos objetivos propostos.

Reitera-se que, de início, questionou-se que estratégias de ensino favoreceriam a formação de um leitor crítico e competente a partir da leitura de textos da literatura de cordel. A convivência com os alunos e suas manifestações aliadas ao estudo da teoria apontaram caminhos tais como a definição clara dos objetivos que se quer atingir com essa leitura, a criação de um ambiente favorável que estimule o aluno a lê, a postura do professor enquanto

leitor, a utilização de materiais adequados e diversificados como forma de atrair a atenção e o contato com gêneros textuais que mantenham uma relação com a realidade do aluno.

Enfim, defende-se que o gênero cordel é um importante instrumento auxiliar na formação do aluno/leitor por contemplar os aspectos referidos e por ser um veículo de informações, entretenimento e, sobretudo, por manter um diálogo frequente com as questões sociais que permeiam o mundo contemporâneo.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da Literatura**. – 6ª edição. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.
- ASSARÉ, Patativa do. Vaca Estrela e Boi Fubá. In.: **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. - 15. ed. – Petrópolis-RJ: 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- . **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- . Ministério da Educação e Cultura. Fundação Casa de Rui Barbosa. **Literatura Popular em Verso**. Coleção de textos da língua portuguesa moderna. Tomo I. Rio de Janeiro, 1973.
- BRANDÃO, Helena N. Texto, a articulação: gêneros do discurso e ensino. In: ——. **Estudos sobre o discurso**. São Paulo: USP, 2001, p. 286-296 (mimeo – manuscrito para livre docência).
- . Texto, gêneros do discurso e ensino. In: ——. **Estudos sobre o discurso**. São Paulo: USP, 2001, p. 257-285 (mimeo – manuscrito para livre docência).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10. ed. – São Paulo: Scipione, 2002.
- CAMPOS, Renato Carneiro. **Ideologia dos poetas populares do nordeste**. 2. ed. Recife: FUNARTE, 1977.
- CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- . O escritor e o público: In: ————. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. - São Paulo: T. A. Queiroz/Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- CARDOSO, Rosimeiri Darc. **A mediação da escola na formação de leitores**. Artigo Publicado na Revista Eletrônica F@pciência, Apucarana-PR, v.1, n.1, 8-17, 2007.

- CASCUDO, Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**– INL, Rio, 1954 – 3ª edição, 1972.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fontes Santiago. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. **Trabalhando com gêneros textuais**. Gêneros e tipos textuais. Caderno de Teoria e Prática. Língua Portuguesa. In.: Programa Gestão da Comunidade Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. – 2. ed. – 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Pedro. **As modalidades e a técnica do repente**. Teresina. FUNCOR, 2010.
- CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**. Leitura e redação. 16. ed. – São Paulo: Ática, 2006.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- GAIGNOUX, Aline de Azevedo. **O texto literário na escola**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 19, out - nov. 2014, pp. 495-502.
- GALVÃO, Ana Maria de. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GAZZOLA, Cláudia Maria; BAZZONI, Cláudio. **Leituras do texto literário em contexto escolar**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ano 5, número 17, fevereiro de 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2009.
- HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013. – (Coleção Ler+mais).
- JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. O conhecimento prévio na leitura. In: \_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas-SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos).

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Educação em ação. – 5. ed. – São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, Stélio Torquato. **Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel**. Acta Scientiarum Education, vol. 35, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 133-139

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MEDEIROS BRAGA, Luzimar. **O cordel em cordel. Breve história do cordel**. São Paulo: Ed. Alfa Ômega, 2009.

MELLO, Beliza Áurea de Arruda. “Movência” de paradigmas no cordel: do canto ao ciberespaço. In.: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. (Org.). **Literatura e ensino**: reflexões e propostas. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

MEURER, José L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce B. M. e TOMITCH, Leda M.B. (orgs). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1984.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa** – características, uso e possibilidades. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. v. 1, nº 3, 2º sem. 1996.

NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. **O cabreiro tresmalhado**: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura. São Paulo: Palas Athena, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2006. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov/diaadia/diadia/arquivos/file/livro\\_e\\_diretrizes/diretrizesli nguaportuguesa72006.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov/diaadia/diadia/arquivos/file/livro_e_diretrizes/diretrizesli nguaportuguesa72006.pdf). Acesso em: 22 set. 2016.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. ‘Frases’ e contextos: variações de análise da língua em uso. In: **Intercâmbio de linguística aplicada**, 2014. – São Paulo (PUC-SP).

ROCHA, José Pacheco da. **A chegada de Lampião no Inferno**. Fortaleza-CE: Tupynanquim Editora, 2002.

SANTOS, Idelette Muzzart-Fonseca dos. **Memória das vozes**: cantoria, romanceiro e cordel. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** – São Paulo: Ática, 1989.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SILVA. Vitória. **Estratégias de leitura e competência leitora**: contribuições para a prática de ensino em História. In: **História**. São Paulo, 23 (1-2), 2004.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. – Erechim: Edelbra, 2012. – (Entre Nós – Anos finais do ensino fundamental, v. 6).

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. – São Paulo: Contexto, 2014.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore literário e linguístico**: pesquisas de literatura oral e de linguagem popular. 2. EDUFJF, Juiz de Fora, 1995.

## BLOGS/SITES

<http://blogs.estadao.com.br/estadinho/tag/xilogravura/>

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov/diaadia/diadia/arquivos/file/livro\\_e\\_diretrizes/diretrizesli nguaportuguesa72006.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov/diaadia/diadia/arquivos/file/livro_e_diretrizes/diretrizesli nguaportuguesa72006.pdf). Acesso em: 22 set. 2016.

<http://funcorpiaui.blogspot.com.br/2010/04/pedro-nonato-da-costa-nasceu-em-alto.html>

<https://www.youtube.com/watch>

<https://www.youtube.com/user/mariofozlog/discussion>

[www.acordacordel.blogspot.com.br](http://www.acordacordel.blogspot.com.br)

[www.ftd.com.br/v4/detalhado.cfm?item\\_cod=13403009](http://www.ftd.com.br/v4/detalhado.cfm?item_cod=13403009)

[www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)

[www.teatrodecordel.com.br](http://www.teatrodecordel.com.br)

[www.wordpress.com](http://www.wordpress.com)

## **CORDÉIS UTILIZADOS NAS OFICINAS**

A chegada de Lampião no inferno (José Pacheco da Rocha)

A coragem de Natan ou A caverna maldita (Zé Barbosa)

Agripino e Rizonete ou O poder da fada (Zé Barbosa)

Algumas coisas que criança deve saber (Ronaldo Doria)

As aventuras de Pedro Malasartes (J. O. de Lima e Manuel Caboclo e Silva)

A verdadeira História de Maria das Tiras (Maria Ilza Bezerra)

Campanha eleitoral (Autor: Maviael Melo)

Carro Velho - Remédio para envelhecer (José M. de Lacerda)

Como é bom ser criança (Ronaldo Doria)

Como fazer cordel (Joames)

Cordel para crianças (Pedro Costa)

Juliana e Juvenal ou O LOUCO DO CEMITÉRIO (Zé Barbosa)

O que é? O que é? Adivinhações em verso com as respostas rimadas (Zé Lacerda)

Os profetas do sertão (José M. Lacerda)

Os costumes do passado e os usos de hoje em dia (Zé Lacerda)

Patativa do Assaré Sua História e Seus Versos (João Peron)

Vaca Estrela e Boi Fubá (Patativa do Assaré)

**APÊNDICE A****Modelo quadro-síntese com as semelhanças e diferenças do cordel**

<b>CORDEL EM FOLHETOS</b>	<b>CORDEL NA INTERNET</b>



## ANEXO A

## Carta de anuência



ESTADO DO PIAUÍ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE BAIXA GRANDE DO RIBEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
UNIDADE ESCOLAR BENILDE MACÊDO  
RUA EZEQUIEL GOMES, S/N – CENTRO  
INEP: 22051546



## DECLARAÇÃO

Eu, **Rita Rodrigues dos Santos Gomes**, na qualidade de responsável pela **Unidade Escolar Benilde Macêdo**, AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “**Práticas Literárias na escola a Partir do Gênero Cordel: do folheto ao ciberespaço**” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Astrogilda Maria de Sousa** e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Sua realização, porém, nesta instituição ocorrerá somente após a autorização por escrito do Comitê de Ética da UESPI.

Baixa Grande do Ribeiro (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

**ASSINATURA E CARIMBO**



## ANEXO B

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Práticas Literárias na Escola a Partir do Gênero Cordel: do folheto ao ciberespaço”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar práticas literárias na escola a partir do gênero cordel como recurso metodológico para a formação do leitor literário, crítico e consciente de seu papel na escola e na sociedade; conhecer a origem e evolução do gênero cordel, do folheto ao ciberespaço; explorar as características desse gênero em função dos seus usos sociais em atividades de leitura/escuta e produção textual; oportunizar situações de leitura e apreciação de textos que mantenham um diálogo com o gênero cordel; elaborar uma proposta de leitura do gênero cordel para uma turma de 8º ano do ensino fundamental.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto surgiu do contato da pesquisadora com alunos de ensino fundamental da rede pública de ensino que mostraram um certo desinteresse pela leitura de gêneros textuais literários, especificamente, textos de cordel. Nesta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): atividades de leitura, interpretação e produção de textos de cordel; realização de oficinas para conhecer a origem e a evolução do gênero cordel, desde os primórdios até a sua inserção no ciberespaço; rodas de conversa em que os alunos poderão expor sua opinião sobre o assunto abordado.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará

qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta “RISCO MÍNIMO”. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa. O participante não terá gastos com a realização da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Baixa Grande do Ribeiro - PI, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
 CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI  
 RUA OLAVO BILAC, 2335

*TERESINA (PI) - CEP: 64001-280*

*FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)*

*PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: ASTROGILDA MARIA DE SOUSA*

*ENDEREÇO: RUA JOÃO DESIDÉRIO, 1614 – BAIRRO: SANTA LUZIA*

*BAIXA GRANDE DO RIBEIRO – PI - CEP: 64.868-000*

*FONE: (89) 99920-1428 E-MAIL: [GILDADAISY@GMAIL.COM](mailto:GILDADAISY@GMAIL.COM)*

---

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí  
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942 / 3213 7441 Ramal 374

## ANEXO C

## Termo de Assentimento

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Práticas Literárias na Escola a Partir do Gênero Cordel: do folheto ao ciberespaço”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar práticas literárias na escola a partir do gênero cordel como recurso metodológico para a formação do leitor literário, crítico e consciente de seu papel na escola e na sociedade; conhecer a origem e evolução do gênero cordel, do folheto ao ciberespaço; explorar as características desse gênero em função dos seus usos sociais em atividades de leitura/escuta e produção textual; oportunizar situações de leitura e apreciação de textos que mantenham um diálogo com o gênero cordel; elaborar uma proposta de leitura do gênero cordel para uma turma de 8º ano do ensino fundamental.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto surgiu da experiência da pesquisadora com alunos de ensino fundamental da rede pública de ensino que mostraram um certo desinteresse pela leitura de gêneros textuais literários, especificamente, textos de cordel.

Para este estudo adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s): atividades de leitura, interpretação e produção de textos de cordel; realização de oficinas para conhecer a origem e a evolução do gênero cordel, desde os primórdios até a sua inserção no ciberespaço; realização de rodas de conversa em que os alunos poderão expor sua opinião sobre o assunto abordado.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador (a) que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta “RISCO MÍNIMO”. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderia sofrer críticas depreciativas. Visando

evitar o possível risco, será garantido o seu anonimato na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa. Você não terá gastos com a realização da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Baixa Grande do Ribeiro - PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI*

*RUA OLAVO BILAC, 2335*

*TERESINA (PI) - CEP: 64001-280*

*FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)*

*PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: ASTROGILDA MARIA DE SOUSA*

*ENDEREÇO: RUA JOÃO DESIDÉRIO, 1614 – BAIRRO: SANTA LUZIA*

*BAIXA GRANDE DO RIBEIRO – PI - CEP: 64.868-000*

*FONE: (89) 99920-1428 E-MAIL: [GILDADAISY@GMAIL.COM](mailto:GILDADAISY@GMAIL.COM)*

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina - Piauí  
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942 / 3213 7441 Ramal 374

## ANEXO D

## CORDEL PARA CRIANÇA

Cordel é literatura  
 Dá pra gente ler  
 Criança vamos brincar  
 De inteligência e saber  
 No final de cada verso  
 Você vai me responder.

Diga-me que bicho é esse  
 Caminha dando supapo  
 Come brasa, engole fogo  
 Canta feio e bate o papo  
 Solta espuma e mora em loca  
 O nome dele? - O SAPO.

Tem o corpo colorido  
 Na beleza é campeão  
 O seu rabo forma um leque  
 Que causa admiração  
 Parece com avestruz  
 Esse pássaro é o? - PAVÃO.

Não tem pernas, corre muito  
 Se arrasta e faz manobra  
 Do corpo faz rodilha  
 O homem vendo se dobra  
 Tem veneno e engole sapo  
 Que bicho é esse? - É A COBRA.

Ele carregou Jesus  
 Logo ao seu nascimento  
 Da Judéia para o Egito  
 Ele é manso e anda lento  
 Relincha e carrega carga  
 Esse bicho é? - o JUMENTO.

Vive em rios e lagoas  
 Nunca gostou de maré  
 A sua cabeça é seca  
 Muito cascudo ele é  
 Tem presa e rabo comprido  
 Quem é ele? O JACARÉ.  
 [...]

(Pedro Costa, 2001, p. 1-2)

## ANEXO E

## Vaca Estrela e Boi Fubá

Seu doutor me dê licença pra minha história contar.  
 Hoje eu tô na terra estranha, é bem triste o meu pená  
 Mas já fui muito feliz vivendo no meu lugar.  
 Eu tinha cavalo bom e gostava de campeá.  
 E todo dia aboiava na porteira do curral.

Ê êêêla a aaa ê êêê Vaca Estrela,  
 ôôôô Boi Fubá.

Eu sou filho do Nordeste , não nego meu naturá  
 Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá  
 Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginá,  
 Minha linda Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá  
 Quando era de tardezinha eu começava a aboiá

Ê êêêla a aaa ê êêê Vaca Estrela,  
 ôôôô Boi Fubá.

Aquela seca medonha fez tudo se atrapaiá,  
 Não nasceu capim no campo para o gado sustentá  
 O sertão esturricou, fez os açude secar  
 Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá  
 Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiá

Ê êêêla a aaa ê êêê Vaca Estrela,  
 ôôôô Boi Fubá.

Hoje nas terra do sul, longe do torrão natá  
 Quando eu vejo em minha frente uma boiada passá,  
 As água corre dos olho, começo logo a chorá  
 Lembro a minha Vaca Estrela e o meu lindo Boi Fubá  
 Com saudade do Nordeste, dá vontade de aboiá

Ê êêêla a aaa ê êêê Vaca Estrela,  
 ôôôô Boi Fubá.

[...]

[...]

(Patativa do Assaré, 1978)

## ANEXO F

## A chegada de Lampião no inferno

Um cabra de Lampião  
 Por nome Pilão Deitado  
 Que morreu numa trincheira  
 Em certo tempo passado  
 Agora pelo sertão  
 Anda correndo visão  
 Fazendo mal-assombrado

E quem foi quem trouxe a notícia  
 Que viu Lampião chegar  
 O inferno neste dia  
 Faltou pouco pra virar  
 Incendiou-se o mercado  
 Morreu tanto cão queimado  
 Que faz pena até contar

Morreu a mãe de Canguinha  
 O pai de Forrobodó  
 Três netos de Parafuso  
 Um cão chamado Cotó  
 Escapuliu Boca Insossa  
 E uma moleca nova  
 Quase queimava o totó

Morreram dez negros velhos  
 Que não trabalhavam mais  
 E um cão chamado Traz-cá  
 Vira-Volta e Capataz  
 Tromba Suja e Bigodeira  
 Um por nome de Goteira  
 Cunhado de satanás

Vamos tratar da chegada  
 Quando Lampião bateu  
 Um moleque ainda moço  
 No portão apareceu:  
 — Quem é você, cavalheiro?  
 — Moleque, eu sou cangaceiro  
 Lampião lhe respondeu

— Moleque, não! Sou vigia  
 E não sou seu pariceiro  
 E você aqui não entra  
 Sem dizer quem é primeiro  
 — Moleque, abra o portão  
 Saiba que sou Lampião  
 Assombro do mundo inteiro

(José Pacheco da Rocha, p. 1-3)



## ANEXO G

Cenas da reportagem Literatura de Cordel exibida no programa Globo Rural (TV GLOBO, 2011)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch>

## ANEXO H

Cena do filme O Auto da Compadecida



**Fonte:** Lereby Produções. <https://www.youtube.com/watch>