

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Mara Cláudia de Oliveira Silva

**A LEITURA DO CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Taubaté - SP
2008

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Mara Cláudia de Oliveira Silva

**A LEITURA DO CORDEL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi.

Taubaté - SP
2008

Silva, Mara Cláudia de Oliveira.
A leitura do Cordel nas aulas de Língua Portuguesa no ensino
Médio / Mara Cláudia de Oliveira SILVA. – Taubaté: UNITAU, 2008.
100 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi
Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) –
Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e
Letras, 2008.

1. leitura. 2. gêneros discursivos. 3. literatura de cordel
I. Lopes-Rossi, Maria Aparecida Garcia. II. UNITAU – Universidade de
Taubaté. III. Título.

MARA CLAUDIA DE OLIVEIRA SILVA

A leitura do Cordel nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ – SP.

DATA: _____

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª: _____

Assinatura: _____

Prof^ª: _____

Assinatura: _____

Prof^ª: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha mãe querida,
Amélia de Oliveira Silva (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a DEUS, fonte de todas as graças e alento nas horas difíceis. Por haver me dado muita força, coragem e inspiração para realizar este trabalho.

À Profa.Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, que me orientou de forma paciente, segura e compreensiva, agradeço à sua dedicação e carinho.

Às Profas. Dra. Sonia Maria Alvarez e Dra. Elizabeth Ramos da Silva, pelas observações e apontamentos durante o exame de qualificação.

A todos os professores de Mestrado de Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté, que muito contribuíram para minha formação lingüística: Profa. Dra. Solange Terezinha Ricardo de Castro, Profa. Dra. Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda, Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldello, Profa. Dra., Eliana Vianna Brito, Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno, Profa. Dra. Graziela Zamponi, Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, Profa. Dra. Tânia Regina de Souza Romero.

A todos os meus alunos do EJA noturno do Colégio Estadual República Italiana. em Porto Real – RJ, que contribuíram para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

Resumo.....	06
Abstract.....	07
Introdução.....	08
Capítulo 1 – Fundamentação teórica	
1.1 Apresentação do capítulo.....	15
1.2 Gêneros discursivos.....	15
1.3 Cordel.....	24
1.3.1 A divulgação e a preservação do Cordel.....	24
1.3.2 História da Literatura de Cordel.....	26
1.3.3 Condições de produção e de circulação do Cordel.....	28
1.3.4 Elementos composicionais do Cordel.....	31
1.3.5 O poema do Cordel.....	35
1.4 A leitura da perspectiva sócio-cognitiva.....	37
1.5 Projetos de leitura de Gêneros discursivos.....	40
Capítulo 2 – Procedimentos da pesquisa	
2.1 Apresentação do capítulo.....	46
2.2 Contexto da pesquisa.....	46
2.3 Sequência didática para desenvolvimento do projeto de leitura do Cordel.....	47
Capítulo 3 – A realização do projeto de leitura de Cordel	
3.1 Apresentação do capítulo.....	53
3.2 Resultado do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos.....	53
3.3 Leitura global.....	55
3.4 Leitura detalhada.....	57
3.5 Leitura detalhada para apresentação.....	61
3.6 Apresentação.....	63
3.7 Reflexões sobre as atividades de Leitura de Cordel.....	84

Conclusão.....	89
Referências	92
Referências dos cordéis utilizados na pesquisa.....	96
Anexo.....	99

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o gênero discursivo Cordel em atividades de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, pois o trabalho pedagógico com o Cordel contribui para a formação dos leitores e para ampliar seus conhecimentos sobre aspectos culturais, políticos, sociais; diferenças regionais e aspectos de variação lingüística. O objetivo desta pesquisa é despertar nos alunos o gosto pela leitura oferecendo a oportunidade de práticas de leitura a partir do conceito de gênero discursivo. Especificamente, os objetivos desta pesquisa são: desenvolver um projeto de leitura de cordel com alunos do 1º e 2º anos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no Ensino Médio noturno do Colégio Estadual República Italiana, em Porto Real, no interior do Estado do Rio de Janeiro, e avaliar a adequação da seqüência didática proposta nesse projeto. A seqüência didática utilizada aborda a origem do cordel, suas condições de produção e de circulação, temáticas, seus elementos composicionais e suas características textuais e lingüísticas. Fundamenta-se na teoria bakhtiniana de gêneros discursivos e na proposta pedagógica dos PCN. Os dados, colhidos por meio de observação das reações dos alunos nas atividades de leitura, anotações do professor-pesquisador e questionário de avaliação das atividades respondido por escrito pelos alunos, revelam que é possível não só trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio noturno compactado – EJA -, como também despertar no aluno o gosto pela leitura utilizando o gênero discursivo Cordel. A seqüência didática mostrou-se muito eficiente para apropriação das características do gênero em tempo reduzido. Constatamos também mudanças de comportamentos de leitura dos alunos ao construir o conhecimento de forma prazerosa e transformadora, pela interação, cooperação e criatividade.

Palavras-chave: leitura; gêneros discursivos; literatura de cordel.

ABSTRACT

The theme of this research is the Cordel discursive gender in reading activities that take place in Portuguese classes, as the pedagogical work with Cordel contributes to the formation of readers and to enlarge their knowledge of cultural, political and social aspects; regional differences and aspects of linguistic variation. The objective of this research is to awaken in students a taste for reading, offering the opportunity to practice reading using the discursive gender. Specifically, the objectives of this research are: to develop a Cordel reading project with students of the first and second grade at EJA (Education for Youth and Adults) with the evening Middle School at the State College Italian Republic in Porto Real, in Rio de Janeiro State, and evaluate the adequacy of the didactic sequence proposal in this project. The didactic sequence used discusses the origin of Cordel, aspects of its production and distribution, thematic, its composition elements and its textual and linguistic characteristics. It is based on the bakhtiniana theory of gender discourse and in educational proposal of PCN. The data, collected through the observation of the students' reaction in the reading activities, notes from the researcher and evaluation questionnaire filled out by the students, show that it is possible, not only to work at the Portuguese reading classes at the evening middle school - EJA - but also to awaken in the students the taste for reading using Cordel discursive gender. The didactic sequence proved to be very efficient for the learning of the characteristics of the gender in reduced time. We also noticed changes in the reading behavior of the students as they gain knowledge with pleasure, through interaction, cooperation and creativity.

Keywords: reading; discursive gender; cordel literature.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos evidenciada desde o ensino fundamental até a Universidade traz inquietações não só a mim, como professora de Língua Portuguesa, como também a diversos pesquisadores que, desde a década de 80, vêm desenvolvendo trabalhos sobre a leitura, como Kato (1985 e 1986); Kleiman, (1989, 1992,1995); Solé (1996); Fulgêncio e Liberato (1998); Moita-Lopes (1996); Marcuschi (1997, 1999, 2005) e Koch e Elias (2006).

A leitura, em sala de aula, muitas vezes é imposta ao aluno como cumprimento de um programa curricular, com a justificativa de que o aluno precisa estar preparado para enfrentar o vestibular, os concursos públicos (seja para estudar, seja para trabalhar), os processos seletivos para estágios e/ou para uma colocação em uma empresa privada. Além de objetivos muitas vezes distantes da realidade e das perspectivas dos alunos, frequentemente, a leitura é trabalhada como um processo de decodificação e/ou como um processo analítico voltado predominantemente a aspectos lingüístico-textuais, a partir de uma concepção de língua como uma estrutura.

Os alunos do ensino de Jovens e Adultos – EJA – com os quais trabalho apresentam dificuldades de leitura possivelmente devido a essa herança escolar e a falta de hábito de leitura. Conseqüentemente eles não têm interesse por trabalhos que exijam leitura. Se isso não bastasse, ainda existe o problema do tempo reduzido, pois o EJA é um ensino compacto do Ensino Médio.

A perspectiva interacionista (cognitiva) de leitura, desenvolvida principalmente nos anos 80, considera a compreensão de um texto escrito como uma atividade de interação entre o leitor e o autor por intermédio do texto, segundo o modelo teórico muito discutido por Kleiman (1989, 1992,1995), Solé (1996), Marcuschi (1997, 1999). O texto não é visto como um produto acabado e sim como um processo, uma proposta de sentido que se acha aberta a várias alternativas de compreensão, como afirma Marcuschi (1997), pois autor e leitor interagem no texto durante a atividade de leitura; o leitor entra como co-autor na produção de sentido, principalmente quando recorre ao seu conhecimento prévio e produz inúmeras inferências. Mais recentemente, com os avanços dos estudos enunciativos da linguagem, especialmente por influência da obra do filósofo russo Bakthin, essa perspectiva passou a ser substituída pela

perspectiva sócio-cognitiva de leitura. Como explica Marcuschi (1997), é preciso considerar, também, que o texto (escrito/falado) sempre está contextualizado por uma situação cultural, por um momento histórico, por um campo ideológico, por alguma crença, etc, como também propõem Koch (2002) e Marcuschi (2005). Kleiman (2004) aborda a leitura como prática social e explica que:

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 13-22)

Considerando a perspectiva sócio-histórica de produção da linguagem proposta por Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004, p.74), lingüistas da Universidade de Genebra, propõem que o ensino de línguas, especialmente no que se refere à leitura e produção de textos, se baseie no conceito de gêneros discursivos, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p.74).^{1 2}

Os gêneros discursivos, segundo a proposição de Bakhtin (2000, p. 279), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” orais ou escritos que acontecem em condições e finalidades específicas, nas diferentes situações de interação social. De acordo com a teoria bakhtiniana, um diálogo, uma apresentação oral, um jogral, uma reza podem ser exemplos de gêneros discursivos orais de nossa sociedade; e uma carta, uma notícia de jornal, uma propaganda, uma crônica, um conto podem ser exemplos de gêneros discursivos escritos. Para Bakhtin (2000), todo enunciado é um gênero discursivo, independentemente de seu tamanho, nível de formalidade ou qualquer outra característica. Fiorin (2006, p. 61) explica que, entre outros aspectos, a riqueza do conceito bakhtiniano decorre do “vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas”.

O ensino de Língua Portuguesa baseado em gênero discursivo, portanto, deve considerar não apenas a estrutura da língua (seus aspectos formais), mas também

¹ Gênero discursivo ou Gênero textual são denominações para o mesmo conceito de Bakhtin (1992). Para Marcuschi (2005) o texto é a materialização lingüística de um gênero discursivo. É nesse sentido que o termo texto será utilizado neste trabalho.

² Essa data se refere à publicação da tradução para o português. Os autores iniciaram essa proposta na década de 90.

os processos de interação social que se realizam por meio das produções de linguagem, nas diversas esferas de atuação social.³

Marcuschi (2005), ao definir os gêneros discursivos, afirma que não há possibilidade de comunicação verbal utilizando a língua que não seja através de gêneros discursivos que se materializam lingüisticamente em textos. Portanto, quando se usa o termo “texto” na perspectiva dos gêneros discursivos, não se consideram apenas suas propriedades lingüísticas e textuais, mas também seus elementos composicionais e suas propriedades discursivas, pois os textos são enunciados oriundos de ações sociais situadas e históricas. O enunciado não é um ato isolado e solitário tanto na oralidade como na escrita, pelo contrário, diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN – (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 1999) adotaram a proposta de Schneuwly e Dolz.

Esses documentos sugerem desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, e não apenas memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. O aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara – na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Ainda de acordo com essa perspectiva de ensino, trabalhar com gêneros discursivos é uma forma de ajudar o aluno a transitar por diferentes visões sociais e discursivas e, ainda, estimular o seu senso crítico de forma que ele possa perceber que é capaz de ler e produzir textos sem que isso possa significar sofrimento e obrigação.

É importante notar que os PCNEM (BRASIL, 1999) orientam os professores a oferecer aos alunos aquilo que pode levá-los a interagir com o mundo ao dizer que: “o ensino médio deve estimular no aluno a curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interpretar e intervir no mundo que o cerca” (p.122).

³ O conceito de gênero discursivo será melhor explicitado no capítulo 1.

Levando em consideração as bases teóricas dos PCN, o trabalho com gênero discursivo pode ajudar o aluno a ter a competência necessária para o bom desempenho da linguagem fora da escola e torná-lo capaz de competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. Logo, as bases teóricas dos PCN são adequadas ao trabalho pedagógico e a esta pesquisa.

O cordel é um exemplo de um gênero discursivo oral (pode ser narrado e/ou cantado com acompanhamento de viola) e escrito (impresso em livretos) com a finalidade de informar, entreter, narrar acontecimentos, opinar, ensinar, homenagear, etc. Os temas podem ser vários, como peleja, romances históricos e de aventuras, histórias de amor, narrativas de acontecimentos sensacionais, atuais, de época. A origem das histórias narradas nos folhetos pode surgir de diversas fontes: invenção do autor, observação de manifestações folclóricas, interpretação de fatos reais pelos poetas que os versificam. Os cordelistas, na sua maioria, são de origem nordestina. A leitura em sala de aula desse gênero pode levar os alunos a mobilizarem conhecimentos de várias áreas.

Esta pesquisa tem como tema o gênero discursivo Cordel em atividades de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa. Utilizar um gênero discursivo popular – oral e escrito – Cordel, por exemplo, analisando as suas características e as suas condições de produção, é uma forma de contribuir para a formação dos leitores e para ampliar seus conhecimentos culturais, proporcionando discussões sobre aspectos culturais, políticos, sociais, diferenças regionais e aspectos de variação lingüística. Esses temas podem despertar o interesse dos jovens pelas atividades de leitura em sala de aula. Os cordéis são pequenos livretos com narrativas curtas escritas em versos; os assuntos variam desde um poema clássico, passando por fatos políticos, sociais, culturais, personalidades públicas até um acontecimento de expressão popular.

A preferência pelo gênero popular visa, também, à aproximação do aluno com expressões de sentimentos, julgamentos e valores presentes na realidade de habitantes de uma certa região do país, especificamente o Nordeste.

O objetivo desta pesquisa é despertar nos alunos o gosto pela leitura oferecendo a oportunidade de práticas de leitura a partir do conceito de gênero discursivo. Especificamente, os objetivos desta pesquisa são: desenvolver um projeto de leitura de cordel com alunos do 1º e 2º anos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no Ensino Médio noturno do Colégio Estadual República Italiana, em Porto Real, no

interior do Estado do Rio de Janeiro, e avaliar a adequação da seqüência didática proposta nesse projeto.

Esta pesquisa foi desenvolvida na forma de pesquisa-ação, definida por Moita-Lopes (1996) como uma pesquisa de intervenção, cujo objetivo é modificar uma situação existente em sala de aula. Essa forma de pesquisa tende a ser uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados a partir da observação participante do professor-pesquisador, de anotações em diários, entrevistas com os alunos e gravações de aulas. Na Lingüística Aplicada, tem sido valorizada a observação dos processos sociointeracionais envolvidos na construção do conhecimento.

No caso desta pesquisa, os dados foram colhidos por meio de observação das reações dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura e anotações do professor-pesquisador e, ainda, por registro dos comentários dos alunos sobre o projeto colhidos por meio de questionário de avaliação das atividades, ao final do processo.

A análise dos dados foi feita de modo qualitativo e interpretativo. As pesquisas qualitativas de cunho interpretativo, conforme Bogdan e Biklen (1994), têm como principais características a descrição de dados colhidos em situação real, em forma de palavras ou imagens, com ênfase no processo e não apenas nos resultados, e análise desses dados a partir de pressupostos teóricos eleitos pelo pesquisador como relevantes.

Os pressupostos teóricos que fundamentaram as análises advêm da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2000) e da pedagogia para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos proposta por Schneuwly e Dolz (2004).

Esses autores propõem um trabalho organizado por projetos com um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, organizado em módulos didáticos que, por sua vez, se desenvolvem por seqüências de atividades (seqüências didáticas) de maneira gradual para permitir que os alunos possam progressivamente apropriar-se das características dos gêneros discursivos estudados. Os PCN (BRASIL, 1999) recomendam essa prática para o ensino de Língua Portuguesa.

A seqüência de atividades de leitura de cordel proposta por este projeto desenvolveu-se a partir de uma série de etapas. Inicialmente procedi à seleção do maior número possível de cordéis para que os alunos pudessem ter uma idéia global da

diversidade deste gênero discursivo. Como a variedade de cordéis é muito grande, o critério utilizado foi a seleção de alguns cordéis por assunto (clássicos – os mais lidos e divulgados pelos cordelistas – , romance, peleja, humor, cangaço, credices populares, ciência, política, assuntos sociais diversos e discussão de futebol). Como segunda etapa, realizei o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre o cordel. Na seqüência, foram sugeridos procedimentos de leitura dos cordéis escolhidos pelos alunos de forma que pudessem proceder a várias etapas de leitura, por meio de exercícios propostos com objetivos estabelecidos de acordo com as características típicas do gênero. A quarta etapa consistiu da reprodução de cordéis lidos por meio de outras linguagens (quadrinhos, desenhos, música, teatro, resumo escrito, resumo em forma de poesia, resumo em forma de colagem, exposição de cartaz, reprodução da capa do cordel). A quinta etapa foi de análise crítica das leituras e a sexta etapa foi a avaliação pelos alunos do projeto de leitura.

Essa seqüência didática teve a duração de 24horas/aula e foi desenvolvida nos meses de maio e junho de 2007.

Os trinta e um cordéis levados para sala de aula foram selecionados utilizando os critérios de classificação aplicados pela ABLC - Academia Brasileira de Literatura de Cordel - que os separa por caixas temáticas classificando-as da seguinte forma: 1- Coleção de raríssimos – são os cordéis mais antigos e procurados para divulgação pelos seus membros da academia; 2- Romances 3- Pelejas e Humor; 4- Cangaço e Credices populares; 5 – Ciência e Política; 6- Diversos I – um conjunto de cordéis com assuntos variados; 7 – Coleção Discussão de futebol.

O relato dessa pesquisa organiza-se nesta dissertação em três capítulos, apresentados após esta introdução, com os conteúdos descritos a seguir.

No capítulo 1, apresento os pressupostos teóricos que abordam: a) gêneros discursivos; b) Cordel: divulgação e preservação, história da Literatura de cordel, condições de produção e circulação, elementos composicionais e elementos lingüísticos do poema de cordel; c) a leitura da perspectiva sócio-cognitiva; d) projeto de leitura de gênero discursivo.

No capítulo 2, apresento os procedimentos da pesquisa divididos em: a) contexto de realização da pesquisa-ação; b) seqüência didática para o desenvolvimento do projeto de leitura do cordel.

No capítulo 3, apresento os dados sobre a realização do projeto de leitura de cordel, cujas seqüências de atividade são descritas e comentadas. Depoimentos dos alunos sobre as várias etapas do projeto permitem conclusões sobre essa proposta pedagógica no contexto do Ensino de Jovens e Adultos.

Finalizando este trabalho, seguem as conclusões, as referências e o anexo.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, protocolo CEP/UNITAU nº 011/07.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamentou, especificamente com relação: a) ao conceito de gêneros discursivos a partir da perspectiva bakhtiniana, o que permite abordar a língua como um fenômeno sócio-histórico e a leitura em sala de aula além dos limites do lingüístico-textual; b) ao gênero discursivo Cordel, na sua caracterização quanto à divulgação e preservação, à história, às condições de produção e circulação, aos elementos composicionais e aos elementos lingüísticos do poema de cordel; c) à leitura da perspectiva sócio-cognitiva; d) aos procedimentos para o desenvolvimento de um projeto de leitura de gênero discursivo.

1.2 Gêneros discursivos

O conceito de gênero discursivo, desenvolvido pelo filósofo russo Bakhtin, merece ser considerado no conjunto dos conceitos que caracterizam a noção de linguagem para esse filósofo. Partiremos da noção de dialogismo que, de acordo com Fiorin (2006, p. 18), “é o princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin” porque, continua Fiorin, “segundo o próprio Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica.”.

As relações dialógicas que se estabelecem na língua não acontecem apenas, explica Fiorin (2006, p. 19), no diálogo face a face, mas em todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão. Nesse processo de comunicação existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada incessantemente pela palavra do outro; é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso significa que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Fiorin (2006, p. 19) afirma que, por não termos acesso direto à realidade, uma vez que este acesso é sempre mediado pela linguagem, o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente.

Fiorin (2006, p. 19) esclarece que um objeto qualquer do mundo interior ou exterior apresenta-se sempre perpassado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Tudo está envolto em discursos, não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Logo, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que o rodeiam, conseqüentemente, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeado de outras palavras. Por exemplo, quando alguém diz “É mulher”, não está enunciando simplesmente um dado da realidade. Se estiver declarando isso com admiração, mostrando que as mulheres são dotadas de uma fibra incomum, estará opondo-se a outros discursos, que impregnam essa afirmação de desdém, que insistem em manifestar a inferioridade do sexo feminino – como se costuma fazer em nosso país – ao ver alguém cometer uma manobra inábil no trânsito e ao notar que o motorista é uma mulher. Por esta razão, Fiorin (2006, p. 19) conclui que o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Fiorin (2006) apresenta três conceitos de dialogismo: o primeiro conceito refere-se ao modo de funcionamento real da linguagem; o segundo conceito aborda a incorporação do enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado; o terceiro conceito trata da subjetividade que é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito.

No primeiro conceito de dialogismo, Fiorin (2006, p. 24) refere-se ao modo de funcionamento real da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir de outros. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso. Como podemos verificar no exemplo dado por Fiorin ao dizer que quando afirmamos “Negros e brancos têm a mesma capacidade intelectual”, esse enunciado só faz sentido porque ele se constitui em contraposição a um enunciado racista, que preconiza a superioridade intelectual dos brancos em relação a outras etnias. Essa declaração deixa ver seu direito (a afirmação de igualdade intelectual de brancos e negros), e seu avesso (a superioridade intelectual dos brancos). Numa sociedade em que não houvesse racismo, tal declaração não faria sentido, seria desnecessária a afirmação de igualdade entre negros e brancos. Logo, as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de

entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.

Fiorin (2006, p. 25) aborda também a questão das vozes (sociais e individuais) ao dizer que os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, pois vivemos numa sociedade dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, logo os enunciados tornam-se lugar de contradição. Um discurso pode ser tanto um lugar de encontro de pontos de vista de locutores imediatos (bate-papo, numa admoestação a um filho), como de visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas, etc. (na literatura, nos editoriais, nos programas partidários). Ao levar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas (filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas), mas também fenômenos da fala cotidiana (como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignada, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc.).

Ainda referindo-se ao primeiro conceito de dialogismo, Fiorin (2006, p. 27) explica que os conceitos de individual e de social, em Bakhtin, não são simples nem estagnados. Primeiramente, o filósofo mostra que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social. Em segundo, explica que todo enunciado se dirige não somente a um destinatário imediato (presença percebida mais ou menos conscientemente), mas também a um superdestinatário, cuja identidade varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro: ora ele é a Igreja, ora o partido, ora a ciência, etc. Na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário, os enunciados são sociais.

No segundo conceito de dialogismo, Fiorin (2006, p. 32) aborda o dialogismo constitutivo (há aquele que não se mostra e aquele que se mostra), ou seja, a incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado. O dialogismo é uma forma composicional e são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso.

Segundo Fiorin, há duas maneiras de inserir o discurso do outro no enunciado: uma forma é aquela em que o discurso alheio é demarcado, abertamente

citado e nitidamente separado do discurso do citante, é o que Bakhtin chama de discurso objetivado. Por exemplo: discurso direto, discurso indireto, aspas, negação. Outra forma é aquela em que o discurso alheio não é demarcado, é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado. Por exemplo: discurso indireto livre, polêmica clara, polêmica velada, paródia, estilização.

Nessa forma em que o discurso alheio não é demarcado, pode ocorrer no interior do texto o encontro de duas materialidades lingüísticas, ou seja, de dois textos e para que isso ocorra é necessário que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga. Esse tipo composicional de dialogismo foi, posteriormente à obra de Bakhtin, chamado de intertextualidade por Kristeva (1967 apud Fiorin (2006), embora em nenhum momento de sua obra Bakhtin tenha usado esse termo.

No terceiro conceito de dialogismo, Fiorin (2006, p. 55) trata da subjetividade que é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. O sujeito não é submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade, pois está limitado ao conjunto de relações sociais existentes naquele momento. A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância e discordância. O sujeito está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser. A consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História.

Fiorin (2006, p. 56) explica que para Bakhtin, no processo de construção da consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras. Há vozes que são incorporadas como a voz de autoridade (voz centrípeta), incondicional, assimilada como uma massa compacta, impermeável, resistente a impregnar-se de outras vozes, a relativizar-se como, por exemplo, pode ser a voz da Igreja, do Partido, do grupo de que se participa, etc. Outras vozes são assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas (voz centrífuga). São vistas como uma entre outras, são permeáveis à impregnação por outras vozes, à hibridização e abrem-se incessantemente à mudança.

Nessa perspectiva, a consciência é formada de discursos sociais, o que significa que cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes. Quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica.

Fiorin (2006, p. 59) conclui a explicação sobre o conceito bakhtiniano de dialogismo afirmando que os enunciados, sendo constitutivamente dialógicos, são sempre históricos. Essa historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento lingüístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso. Com a concepção dialógica, a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma época, a narrativa da vida de um autor, para se transformar numa análise semântica, que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos, etc. A história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois o sentido é que é histórico.

Nessa concepção dialógica de linguagem, toda produção de linguagem é um enunciado e todo enunciado caracteriza-se como um gênero discursivo (do discurso), de acordo com Bakhtin (2000). O autor considera como gênero discursivo toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, sendo que cada gênero discursivo é identificado e nomeado pelos participantes da situação de comunicação por seu propósito comunicativo, suas características relativamente estáveis (alguns podem apresentar pouca estabilidade), sua temática, seu estilo e suas condições de produção e de circulação. Em cada uma inúmeras áreas de atuação humana são produzidas dezenas de gêneros discursivos orais e escritos diferentes, como: diálogo, fofoca, piada, palestra, bilhete, nota fiscal, conto, reportagem escrita, reportagem para televisão, propaganda impressa, propaganda para rádio, artigo acadêmico, entre muitos outros. Os inúmeros gêneros discursivos possíveis podem ser agrupados segundo vários critérios, sendo um deles, sugerido por Maingueneau (2004), baseado nas diversas esferas sociais, como: literária, jornalística, publicitária, comercial, de divulgação científica, para citar algumas.

Marcuschi (2002, p. 22) explica que as posições defendidas por Bakhtin (2000) motivaram muitos autores a tratarem a língua “em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de

língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não somente o aspecto formal e estrutural da língua”. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos “Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.”, pois “Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Dessa forma, o estudo da língua tendo gêneros discursivos como objeto de ensino seria muito limitado se o leitor prendesse sua atenção apenas aos aspectos lingüísticos, textuais e de conteúdo de cada texto. O ensino orientado por gêneros discursivos deve permitir aos alunos a apropriação das condições de produção e de circulação, do propósito comunicativo, dos elementos composicionais, da organização, do conteúdo temático e do estilo de cada gênero discursivo estudado. O domínio da língua requer a percepção de que todos os enunciados produzidos na sociedade, portanto, todos os gêneros do discurso são caracterizados por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, além de conteúdo temático, estilo e construção composicional. O gênero estabelece uma interligação da linguagem com a vida social. “A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem”, afirma Fiorin (2006, p. 61). Logo, os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades.

Segundo Fiorin (2006), o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação. O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero discursivo produzido numa dada situação. Um dos exemplos dados por Fiorin é a carta de amor. Cada carta pode tratar um assunto específico deste tema, por exemplo, o rompimento amoroso, a causa da traição, as promessas amorosas, etc. A construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Como a carta é uma comunicação demorada, é preciso ancorá-la num tempo (data), num espaço (onde) em que foi escrita, e numa relação de interlocução (de quem e para quem se escreve), para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. O ato estilístico é uma seleção de meios lingüísticos (lexicais, fraseológico e gramaticais) que utilizamos em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

No exemplo do gênero discursivo carta, Fiorin (2006, p. 62) apresenta quatro tipos de estilos: o estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; o estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; o estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; e o estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado.

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin, são tipos relativamente estáveis de enunciados. Fiorin (2006, p. 64) explica que a palavra relativamente indica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, ou seja, sua mudança, e neste vocábulo há uma indicação da imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. Fiorin (2006) cita como exemplo uma notícia de jornal do início do século XX e uma de um jornal de hoje para constatar que o gênero notícia mudou radicalmente. Não só cada gênero está em incessante alteração, mas também está em contínua mudança no seu repertório, pois à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Exemplos recentes, com o aparecimento da internet, são os novos gêneros: o *chat*, o *blog*, o *e-mail*, etc.

Em suma, um gênero discursivo une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de textos; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente. Isso ocorre porque as atividades humanas não são determinadas nem aleatórias. A renovação do gênero possibilita-nos entender as ações e conseqüentemente, agir; a instabilidade dele permite-nos adaptar suas formas a novas circunstâncias. O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas de linguagem e atividade humana. Ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, e sim meios de apreender a realidade, novos modos de ver e de conceitualizar a realidade. Isso implica o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade.

A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, simultaneamente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. Segundo Fiorin (2006), mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) discursivo(s) que ela requer. É por isso que há pessoas que conversam muito bem, mas não são capazes de participar de um debate público ou de discursar para uma grande platéia. “A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinada atividade de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.” (FIORIN, 2006, p. 69).

Outra característica dos gêneros discursivos é que eles não são tipos de enunciados apenas da língua escrita, mas englobam a totalidade da linguagem em todas as suas modalidades. Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin, são divididos em primários e secundários. Esta divisão bakhtiniana, segundo Faraco (2006, p. 117), trata-se de uma distinção “entre duas esferas de criação ideológica; a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos”. As duas esferas são interdependentes, sendo que a primeira (gêneros primários) compreenderia os gêneros da vida cotidiana, que segundo Fiorin (2006, p. 70) são aqueles predominantemente, mas não exclusivamente, orais, pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato: por exemplo: a piada, o bate-papo, a conversa telefônica, o e-mail, o bilhete, o chat, etc. A segunda esfera (gêneros secundários) compreenderia as práticas socio-ideológicas mais elaboradas, que segundo Fiorin (2006) são aquelas que pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica. São predominantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias, etc.

Os gêneros, de acordo com Fiorin (2006), podem também hibridizar-se, ou seja, cruzar-se. Um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo. Como por exemplo, no Romance *O beijo da mulher aranha*, de Manuel Puig. Ele usa notas de rodapé, próprias da forma composicional dos textos científicos para dar explicações “não ficcionais” a respeito da sexualidade, como se defendesse uma tese.

Com relação aos elementos composicionais dos gêneros discursivos, é importante destacar que não devem ser considerados apenas os elementos lingüísticos (verbais), pois, segundo Marcuschi (2005, p.20), “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos lingüísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas.”. Segundo Dionísio (2005), na sociedade contemporânea, à prática da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática do letramento da imagem do signo verbal. A propriedade referente às várias modalidades de linguagem que constituem todos os gêneros discursivos é chamada de multimodalidade. Dionísio (2005) explica que “os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” Para exemplificar, Dionísio (2005) cita o Poema-Cauda de Lewis Carroll, cuja tipografia e disposição gráfica são semioticamente significativos para o enquadre semântico-cognitivo do título do texto. Cauda do gato? Cauda do rato? Ou dos dois? A autora conclui que o fundamental é perceber que a imagem de uma cauda de animal, gato ou rato, ou ambos, abriga o diálogo entre o gato e o rato.

Para finalizar, Fiorin (2006) comenta que Bakhtin mostra que existem gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados. Entre os mais criativos estão os da intimidade familiar ou da amizade e os da esfera da literatura. Entre os mais estereotipados estão certos textos da vida cotidiana (as saudações, por exemplo) e da vida prática (uma bula de remédio, por exemplo). Nos gêneros mais estereotipados, os enunciados podem adquirir um novo sentido, quando se lhes dá uma nova entonação (ao repetir ironicamente, um cumprimento, dá-se um novo estilo) ou quando se os transfere para outra esfera de atividade (por exemplo, dizer “sim, senhor, meu general” a um amigo que tenha o hábito de organizar tudo). Nos gêneros mais maleáveis, aparece o estilo individual, uma entonação própria ao enunciado, definida pela relação do enunciador com o objeto do enunciado e com os enunciados dos outros, isso não significa dizer que nos gêneros mais estereotipados (menos flexíveis) não possa aparecer um estilo individual. Para este caso Fiorin (2006) utiliza como exemplo um trecho do relatório, gênero bastante estereotipado, da época em que Graciliano Ramos foi prefeito de Palmeira dos Índios, em Alagoas. Graciliano abandona o tom objetivo,

típico dos relatórios administrativos para dar o seu relato um tom marcadamente pessoal.

Na concepção bakhtiniana de gênero discursivo, o estilo é um conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado, ou seja, são recursos empregados para elaborar um enunciado que resultam de uma seleção dos recursos lingüísticos à disposição do enunciador (traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc.). Com explica Fiorin (2006), o estilo também é um conjunto de particularidades discursivas e textuais que cria uma imagem do autor, que é o que denominamos efeito de individualidade. Essa individualidade pode ser singular (estilo de Guimarães Rosa, cria a imagem de Rosa) ou coletiva (estilo do parnasianismo, cria a imagem do poeta parnasiano em geral). O estilo define-se dialogicamente; depende dos parceiros da comunicação verbal, dos discursos do outro, constitui-se em oposição a outros estilos.

1.3 Cordel

Cordel é uma produção de linguagem típica do nordeste brasileiro, já estudada em várias de suas características, como será abordado nesta seção.

A partir do conceito de gênero discursivo apresentado na seção 1.2, tomamos como pressuposto nesta pesquisa que o Cordel é um gênero discursivo denominado também de “literatura de cordel”, e apresentaremos as suas características a partir das propriedades constitutivas de um gênero discursivo: contexto histórico de produção e circulação, temática, elementos composicionais e estilo.

1.3.1 A divulgação e a preservação do cordel

A literatura de cordel, com o passar dos anos, tem sido alvo de muitas pesquisas por parte de estudiosos de diversas áreas, tais como: comunicação, história, antropologia, sociologia e letras. Cada área, sob diferente perspectiva, mergulha no mundo de personagens, ritmos e temas desta modalidade da literatura popular. Segundo Luyten (2005, p. 7), no final do século XIX e início do século XX, a literatura de cordel brasileira, em pleno auge, é condenada à morte por um eminente folclorista chamado Silvio Romero, que dizia que os folhetos estavam condenados à extinção por causa do advento e distribuição de jornais pelo interior de país. Felizmente ele não tinha razão. Depois na década de 1930, acrescenta Luyten (2005), outros pesquisadores continuavam

a afirmar o mesmo que dizia Silvio Romero, culpando, dessa vez, o rádio. Nos anos de 1960, foi a vez da televisão.

De acordo com Lima (2006), a ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel foi fundada no Rio de Janeiro em 07 de setembro de 1988, com o apoio da Federação das Academias de Letras do Brasil e os incentivos do Centro de Pesquisa da Fundação Casa de Rui Barbosa. Diegues Junior (1986, p.20) diz que o Centro de Pesquisa da Fundação Casa de Rui Barbosa desde a sua fundação, em 1960, sob o título Literatura Popular em Verso, vem desenvolvendo um conjunto de medidas para a promoção da literatura de cordel que compreendem desde levantamento bibliográfico e organização de coleções, à preservação de documentos preciosos que estavam na iminência de se perderem e, ainda, a publicação de uma extensa bibliografia composta por catálogos, antologias e estudos especializados.

A Casa Rui Barbosa (www.casaruibarbosa.gov.br) todo ano promove eventos sobre Cordel, tais como o Encontro Nacional de Pesquisadores da Literatura de Cordel, ocorrido de 09 a 10 de Agosto de 2007, organizado pela pesquisadora Sylvia Nemer (FCRB/UFRJ), com o objetivo de discutir as formas de interação do cordel com o universo mais vasto das manifestações culturais, abrigando pesquisas que versem sobre cultura popular, memória, oralidade, mediações socioculturais e temas correlatos.

A Academia Brasileira de Literatura de Cordel possui um site (www.ablc.com.br) onde podemos encontrar a história da ABLC, a diretoria e os fundadores, o emblema da Academia, o hino e o estatuto da ABLC, o quadro acadêmico com os nomes dos patronos das 40 cadeiras e os nomes de quem as ocupa atualmente, as publicações, os gravuristas mais famosos do cordel, notícias de eventos na ABLC entre outras informações.

A Academia Brasileira de Literatura de Cordel separa os cordéis em pequenas caixas temáticas classificando-as da seguinte forma: 1- Coleção de raríssimos – são os cordéis mais antigos e procurados para divulgação pelos seus membros da academia -; 2- Romances – histórias de aventura e amor -; 3- Pelejas e Humor – desafios ou disputas dos cantadores em que o humor é mais trabalhado e serve para chamar a atenção dos leitores/ouvintes para determinados problemas -; 4- Cangaço e Crendices populares – no primeiro os heróis nacionais tais como Antonio Conselheiro, Lampião, Pe Cícero, etc., têm sua vida e morte detalhadas; nos últimos os assuntos

giram em torno da cultura popular (costumes, religião, folclore, dança, artesanato, etc.); 5 – Ciência e Política – assuntos que são notícias, tais como acontecimentos políticos do país e do mundo, assassinatos de pessoas famosas, nascimento de alguma criança que faz milagre, alguma descoberta científica e injustiça social -; 6- Diversos I – um conjunto de cordéis com assuntos variados; 7 – Coleção Discussão de futebol – algumas rivalidades entre jogadores e/ou times famosos.

1.3.2 História da Literatura de Cordel

A história da literatura de cordel no Brasil vincula-se à tradição medieval de contar histórias numa comunidade com o objetivo de transmitir um ensinamento moral, um provérbio, uma sugestão prática e uma norma de vida. Os narradores, a princípio anônimos que não tinham acesso à linguagem culta – o Latim -, eram camponeses que conheciam as tradições do lugar; marinheiros que através das constantes viagens realizadas traziam novidades; e poetas nômades (menestréis, trovadores e jograis) que cantavam os poemas de aventuras e bravuras (EVARISTO, 2003, p.119).

Nos tempos modernos, ainda segundo Evaristo (2003, p.120), com o desenvolvimento industrial no séc. XVIII, alteram-se as relações humanas, as experiências não são mais comunicáveis e as trocas humanas vão se extinguindo. O contador de histórias, na figura do operário que procurava transmitir informações sobre acontecimentos próximos, funcionando como uma espécie de jornalista, retirava também de sua experiência pessoal o conteúdo para suas narrações. Com o aparecimento da imprensa e do romance, continua Evaristo (2003, p. 120), o cordel, uma arte de origem popular, adquire status de literatura. O status de literatura conferido ao cordel não é só porque ele passou a ser impresso, mas também porque contém elementos literários (na forma e no conteúdo) fixos na sua estrutura. De Sanctis (1941, p.212, apud AMORA, 1969, p.24), afirma que “A arte Literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação de uma supra-realidade, com os dados profundos, singulares e pessoais da intuição do artista”.

A literatura de Cordel chegou ao Brasil pelas mãos dos colonos portugueses, segundo Diegues Junior (1986, p.31), já no século XVI ou, no mais tardar, no século XVII e era chamada de “folhas volantes” e também de “folhas soltas” compiladas em “cadernos manuscritos”. Embora o registro manuscrito fosse privilégio

de alguns eruditos, foi nos conventos que essa erudição encontrou o seu melhor ambiente. Daí a influência que vai ter a Igreja, através dos mosteiros, dos conventos, dos frades e sacerdotes, na divulgação da literatura, de modo geral, tanto em prosa como em versos.

De acordo com Diegues Junior (1986, p.31), o consumo da literatura de cordel, aqui no Brasil, pelos portugueses, assim como já ocorria em Portugal devido à ausência, em grande parte, da escrita como também de um alto índice de analfabetismo, era através de hábitos de leitura em grupo, em festas públicas, em romarias, em feiras. Este hábito de origem lusitana não foi único, conforme afirma Diegues Junior (1986, p.37), ao dizer que, no Nordeste, a literatura de cordel de origem portuguesa encontrou-se com a cultura de origem africana, e desta recebeu também a influência de hábitos dos escravos, que contavam suas histórias, cantando ou narrando. A fim de confirmar a influencia africana na narrativa de cordel, Diegues Junior (1986, p.37) cita como exemplo de argumento de autoridade os textos de Bernardim Ribeiro, no século XVI⁴; Almeida Garrett, no século XIX⁵, em Portugal; e José Lins do Rego⁶, no século XX, aqui no Brasil. Este último menciona em seu romance regional *Meninos de Engenho* a figura de velhas negras estranhas que iam de engenho em engenho narrando seus cantos. É desse encontro da tradição lusitana com a cultura africana, fundidas, absorvidas e reformuladas, que surge a literatura de cordel e os cantadores, com suas peculiaridades de formação dos grupos para comunicação dos versos.

De acordo com Pinheiro e Lucio (2001 p. 11), já no século XIX e início do século XX, a Literatura de Cordel, instalada a princípio na vida do homem nordestino que vivia no campo, dependendo da agricultura, e, ainda, nas cidades com seus pequenos comércios, reuniu condições sociais e culturais favoráveis à caracterização do cordel como o conhecemos hoje em dia: como expressão da fisionomia cultural da região nordestina. Diegues Junior (1986, p.40), acrescenta ainda que fatores de formação social contribuíram para essa caracterização: a organização da sociedade patricarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de famílias. Tudo isso deu oportunidade para que se

⁴ Ribeiro, Bernardim. *Menina e Moça*. Ed. Dir. e pub. Por D. José Pessanha. Porto, Liv. Internacional de Ernesto Chardron, 1891. cap. III, p. 39.

⁵ Adozinda. Romances Reconstruídos. *Obras Completas de Almeida Garrett*. Lisboa, Empresa da História de Portugal, 1904, v. 6, p. 23.

⁶ . Rego, José Lins do. *Menino de Engenho* (Novela) Rio de Janeiro, Andersen Ed., 1932. p. 78-79.

verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular.

Podemos concluir que esse ambiente campestre propiciou a perpetuação da característica original do cordel, enquanto narrativa oral e posteriormente escrita, com função social educativa, de ensinamento, de aconselhamento e não só de entretenimento, pois a maioria das pessoas que ainda vive no campo no nordeste não são alfabetizadas.

Inicialmente, os folhetos eram publicados nas tipografias de jornal. Com o tempo passaram a ser impressos em tipografias dos próprios poetas. Segundo Pinheiro e Lucio (2001 p. 15), o pioneiro foi Leandro Gomes de Barros (1893) que criava, publicava e vendia seus versos, garantindo desta forma o sustento de toda a família. Em seguida surge Francisco das Chagas Batista (1902), conhecido por suas viagens pelas cidades do interior da Paraíba e de outros estados do nordeste, onde vendia seus folhetos e miudezas. Possuía também a “Livraria Popular Editora”, criada em 1913, responsável pela edição e venda de folhetos de muitos poetas da região da Paraíba e Pernambuco. Após a morte de Leandro Gomes de Barros, sua viúva vendeu os direitos autorais para outro grande poeta, João Martins de Athayde, que continuou a publicar os cordéis de Leandro Gomes de Barros com seu próprio nome. Na época, o que mais importava era o nome do editor proprietário responsável pela distribuição e venda dos folhetos. O nome do autor geralmente vinha no fim do cordel em forma de acróstico.

1.3.3 Condições de produção e de circulação do cordel

A saída do homem nordestino do campo em direção às cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida alterou as condições de produção da literatura de cordel, que passou a ser apresentada, ora declamada como poesia, ora cantada como música ao som da viola nas ruas e praças “... pelos nordestinos pobres semi-analfabetos que entram no mundo da escrita, das tipografias, da transmissão escrita e não apenas oral.”.(PINHEIRO; LUCIO, 2001, p. 12).

Ampliam-se os temas. Antes giravam em torno de lembranças de contos e histórias de príncipes e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além de canções de violeiros e repentistas que animavam festas nas fazendas e ainda desafiavam outros cantadores. Agora, abordam-se experiências mal sucedidas da migração para a cidade, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo.

Segundo Luyten (2005, p. 17), podemos definir a literatura de cordel como um conjunto de narrativas em versos e considerá-la também como sinônimo de poesia popular brasileira, vendida como folheto nas feiras. Essa prática de venda aproxima-se do cordel originário de Portugal onde se vendiam, a baixo preço, os livros impressos em papel barato pendurados em cordas ou barbantes. A diferença entre o cordel de Portugal e o cordel do Brasil se estabelece nas condições de produção: em Portugal eram escritos e lidos por pessoas de classe média (advogados, militares, padres, professores, entre outros). No Brasil, os cordéis eram escritos e lidos por semi-analfabetos e, também, consumidos por analfabetos que compravam os folhetos para que alguém os lesse para eles em momento oportuno. O cordel era, portanto, consumido coletivamente, alcançando um público bem diversificado (trabalhadores rurais, proprietários de fazendas, ambulantes, comerciantes, etc.). (PINHEIRO; LUCIO, 2001, p. 13).

Como mencionado anteriormente, o Cordel era produzido no nordeste brasileiro por pessoas que, a princípio, eram semi-analfabetas com o intuito de informar, aconselhar, narrar acontecimentos de fatos locais e distantes, ou seja, o cordel servia de meio de comunicação. Era o elemento difundidor dos fatos ocorridos e servia como que de jornal ao pôr as pessoas a par do que se passava: façanhas de cangaceiros, casos de rapto de moças, crimes, os estragos das secas, os efeitos das cheias, tantas coisas mais. Muitos consumidores não eram alfabetizados, mas ainda assim adquiriam os livretos para que alguém os lesse para eles.

Segundo Evaristo (2003, p.120), o cordel constitui um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e outra literária. No momento da comercialização do cordel, são contados, oralmente, trechos de histórias para grupos de ouvintes e muitos não são alfabetizados, mesmo assim adquirem os livretos para que alguém leia para eles. No cordel há praticamente a transposição do oral para o escrito, por isso, mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso.

O cordel é uma modalidade, continua Evaristo (2003, p.122), com duas vias de chegada ao leitor: oral e escrita. Primeiro, o poeta “canta” seus versos para um público específico, depois vende seus folhetos impressos, no qual figuram propriamente seus poemas. Os livretos de cordel são mercadorias e o texto escrito é o produto a ser comercializado.

Com o intuito de baratear a produção, explica Luyten (2005 p. 38), o papel utilizado para confeccionar o cordel é do tipo papel de jornal; as capas costumam ser um pouco melhores (do tipo de papel usado para embrulho comum); o tamanho do folheto gira, quase sempre, em torno das medidas 11 cm por 16 cm. É o tamanho de uma folha de papel tipo sulfite dobrada em quatro. Daí vem o número de páginas da literatura de cordel sempre múltiplo de oito (uma folha sulfite dobrada em quatro dá possibilidade para oito páginas impressas).

Existe também uma classificação de acordo com o número de páginas : o romance (24, 32, 48 ou 64 páginas) e o folheto (8, 16, ou 4 páginas) e a folha volante (avulsa). De acordo com Evaristo (2003, p. 123), a produção em geral é vasta. Um exemplo é o caso de Leandro Gomes de Barros, que produziu mais de 1000 textos, um dos mais famosos e reconhecidos cordelistas.

Quanto aos temas e gêneros da literatura de cordel, encontramos pelejas, romances históricos e de aventuras, as histórias de amor, as narrativas de acontecimentos sensacionais, atuais, da época. As histórias narradas nos folhetos podem surgir de diversas fontes: adaptação de romances e peças teatrais, tais como Romeu e Julieta, Iracema, Tereza Batista cansada de Guerra, A escrava Isaura; história de Carlos Magno e outras que se aproximam de contos mágicos; invenção do autor; observação de manifestações folclóricas; interpretação de fatos reais pelos poetas que os versificam.

Luyten (2005 p. 48) diz que a literatura de Cordel, como é de origem popular, procura tratar de temas não só ligados ao povo como também aqueles de interesse do povo. Um exemplo são os temas sobre religião. A forma como o poeta irá escrever sobre este assunto será da forma como ele e seus leitores estão acostumados a tratar este assunto. Daí o grande número de folhetos que falam do diabo – o cão, não como personificação do mal, mas um elemento que convive com as pessoas do povo. Um leitor tradicional de cordel tem fortes origens rurais e como tal sente mais o fatalismo da natureza, como chuva, sol e pestes e tende a atribuir tudo isso à interferência sobrenatural, por isso a presença de demônios e santos com certa frequência. Um outro personagem muito comum em livretos é padre Cícero Romão Batista – fundador e pároco vitalício da cidade de Juazeiro (Ceará), hoje venerado como santo e conhecido como “Padim Ciço”. O mesmo ocorreu com Frei Damião e ocorre com outros heróis populares nordestinos, como os cangaceiros Lampião e Antonio Silvino.

No Brasil, o costume sempre foi de por os folhetos no chão, sobre folhas de jornal ou dentro de uma mala aberta nas praças e feiras. Isso facilitava para o vendedor em caso de fuga quando aparecia algum guarda ou fiscal, como explica Luyten (2005 p. 38). Hoje, os folhetos podem ser adquiridos nas bancas ou nas próprias editoras.

1.3.4 Elementos composicionais do Cordel

Alguns elementos composicionais do cordel que descrevo abaixo foram analisados nos cordéis que utilizei em sala de aula.

De acordo com Luyten (2005 p. 45), o livreto do Cordel tem 11 cm de largura por 16 cm de comprimento e pode também ser classificados de acordo com o número de páginas: o romance (24, 32, 48 ou 64 páginas) e o folheto (8, 16, ou 4 páginas) e a folha volante (avulsa).

Analisando os cordéis utilizados no trabalho em sala de aula, observei que a capa do cordel é o que chama mais atenção no livreto. Ela é constituída de um título, normalmente situado na parte superior da capa, no qual o escritor coloca em caixa alta tudo aquilo que ele deseja destacar por estar relacionado com a história narrada, e em letras menores aquilo que apenas complementa o título, por exemplo: O Homem Do Pinto GRANDE , O PODER DAS PLANTAS Na Cura das Doenças, UMA PAIXÃO NO DESERTO – Comovente História de amor e Magia, etc..

Atualmente, os folhetos trazem na capa duas formas diferentes de ilustração: as reproduções de desenhos ou fotos coloridas impressas em computador e xilogravuras de artistas populares, segundo Pinheiro e Lucio (2001 p. 29). A xilogravura, de acordo com Luyten (2005, p. 56), não é tão antiga e aparece nos folhetos a partir da década de 40. No início as capas eram ilustradas com fotos dos artistas e clichês de cartões postais. Tudo começou com o agora famoso Mestre Noza, em Juazeiro do Norte, santeiro conhecido (entalhador de estátuas). Foi o pioneiro na confecção de xilogravura – gravura talhada em madeira (imburana, cedro ou pinho). Este processo de confecção de capa era utilizado para baratear ainda mais os custos do cordel. Os desenhos sempre acompanham o conteúdo do folheto, às vezes pode acontecer de o desenho sugerir uma ambigüidade de forma a estimular o leitor a checar a veracidade do desenho lendo o cordel, como por exemplo, o cordel “O homem do pinto grande” e “Milton & Cléa”. A simplicidade das formas, as cores chapadas, a

presença de motivos, paisagens e personagens nordestinas, transportam os leitores para o mundo da fantasia, imprimindo aos reis e rainhas criaturas fantásticas e sobrenaturais, características próprias ao seu universo de experiências. Os títulos, na maioria das vezes, sugerem ambigüidade principalmente os mais engraçados, satíricos. Outra característica da capa do cordel, apontada por Evaristo (2003, p.129), é que muitos livretos trazem na capa a referência a um único texto, mas incluem por vezes outras narrativas menores.

Sob a análise dos cordéis utilizados em sala de aula, observei que na capa também encontramos o nome do autor, normalmente situado na parte superior da capa logo acima do título e/ou embaixo dele. Junto ao nome do autor, encontramos, em muitos deles, a seguinte inscrição: da ABLC, ou seja, o autor é membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel. As xilogravuras ou xilo (forma abreviada) sempre são assinadas na parte inferior do desenho e/ou no canto esquerdo do desenho da capa. Pode acontecer de o autor do cordel ser o autor da xilo, em todas as duas formas há sempre menção na capa sobre quem é o autor da xilo e o autor do cordel. Na parte inferior da capa do cordel encontramos, normalmente, a edição, a editora, o local onde foi escrito o cordel e/ou a cidade do autor, a data com apenas o mês e o ano. Essa data pode ser a data da edição e/ou a data em que o cordel foi escrito e editado. E em alguns casos encontramos também uma data logo no final da última estrofe indicando a data que o escritor finalizou o poema. Por exemplo, no cordel “O poder das plantas”, a data da capa é Outubro / 2005 e a data que consta na última estrofe é Junho / 2004; no cordel “Uma paixão no Deserto”, a data da capa é Junho / 2004 e a data que consta na última estrofe é Abril / 2004. Em alguns casos, a data da capa é a única referência de data que podemos encontrar em todo o cordel. Neste caso, ficamos sem saber se é a data em que foi escrito o cordel ou a data da edição. Diegues Junior (1986, p.42) diz que em geral os folhetos não têm data, isto é, não fixam a data de sua produção ou de seu lançamento. Não se fixam datas, dia ou mês, mas às vezes a hora ou o dia da semana tal como faria um jornal, característica de meios de comunicação. O problema da data, que representa o tempo, está relacionado com a memória social. Não se fixam datas, mas elementos que identificam o fato. O tempo social substitui o tempo cronológico; a memória guarda alguma coisa que, no momento do fato, a ele se ligou e aí é que persiste sua presença na memória, o que não exclui a presença em alguns folhetos do dia, mês e ano em que foi divulgado e editado.

Ainda sobre a capa do cordel, Diegues Junior (1986, p.42) apresenta alguns editores atuais que se apresentam também como proprietários. É o caso de João José da Silva, cuja casa Luzeiro do Norte ora é anunciada como Editora, ora como Tipografia, ora como Folhetaria, e indica vários endereços; no Recife, pelo menos três. Na capa de um folheto informa a existência de revendedores autorizados no próprio Recife, em Maceió em Caruaru, em Juazeiro do Norte, em Fortaleza, em Natal, em Guarabira. Outro grande distribuidor, também atual, é José Bernardo da Silva, Tipografia São Francisco em Juazeiro do Norte, Ceará. Existe também a Folheteria São João, em João Pessoa.

Encontramos também em algumas capas menção sobre a coleção a que pertence o cordel. Por exemplo, a Editora Queima Bucha lançou uma coleção chamada Coleção Queima Bucha de Cordel, com diversos autores.

Na contra-capas do cordel encontramos, em alguns casos, o emblema da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, propagandas diversas (restaurante, cordelarias e/ou revendedores de cordel, gráfica, editora de cordel mencionando sua coleção), um breve resumo sobre a vida do autor do cordel, dedicatórias, patrocínios e apoio cultural, um folheto de cordel homenageando alguém, ou ainda, a foto do autor.

Na parte interna da capa e da contra-capas encontramos em alguns cordéis palavras de agradecimento do autor e/ou de homenagem que o autor deseja fazer a alguém em particular (como em Lampião – era o cavalo do tempo atrás da besta fera da vida; A estória do rei, do rato, do gato...); um resumo em que o autor descreve as condições de produção do seu cordel e o que o levou a escrever sobre aquele assunto em particular (como em O holocausto dos homens nus, O homem do pinto grande, Uma paixão no deserto); encontramos também depoimentos de gente importante sobre o cordel escrito (como em O poder das plantas, A gramática em cordel, Cartilha do diabético, A didática em cordel); às vezes encontramos na parte interna da contra-capas um folheto contando uma curta história (como em Uma paixão no deserto) encontramos também na parte interna da contra-capas menção a um projeto estimulando o uso do cordel em sala de aula como é o caso do projeto Acorda cordel na sala de aula (como em A gramática em cordel, A didática em cordel).

Nas páginas de alguns cordéis, encontramos: algumas pequenas figuras e/ou pequenos desenhos que lembram o ambiente nordestino tais como cacto, serpente,

boi, a figura de um cangaceiro; desenho de um livro aberto indicando a leitura do cordel, e, ainda, a presença de um pavão fazendo referência a um cordel famoso chamado “O pavão misterioso”. Citamos como exemplo de cordéis que tiveram essas figuras: “Côco Verde e Melancia”; “Milton & Cléa” e o “Folclore decantado em cordel”. Notamos, ainda, a presença de pequenos desenhos cuja imagem se refere a cenas da história narrada, como é o caso dos cordéis: “O Cachorro dos mortos” e “Meninos de Rua”. Encontramos, também, algumas figuras que formam caricaturas referente aos personagens da história narrada como é o caso do cordel “A discussão de Pelé com Maradona”.

A paginação no cordel pode aparecer no canto inferior direito, no meio da página do lado direito de quem lê, no canto superior direito, na parte superior no meio da página, enfim, a paginação não é padronizada, ela pode aparecer de qualquer tamanho em qualquer lugar da página. Em alguns cordéis, as estrofes podem aparecer numeradas, o que também não é uma regra dos cordéis.

Os acrósticos foram criados pelos poetas do cordel a fim de garantir a autoria de seus versos gravando seu nome nas letras iniciais da última estrofe do poema. Os acrósticos permanecem como uma composição poética que caracteriza este tipo de produção literária. Um exemplo citado por Luyten (2005 p.60):

L – eitor, não levantarei falso,
E – screvi o que se deu,
A – quele grande sucesso
N – a Bahia aconteceu,
D – a forma que o velho cão
R – olou morto sobre o chão
O – nde o seu senhor morreu.

Evaristo (2003, p.126) adverte que, em alguns casos, descuidadamente ou por má-fé, outro poeta altera alguns versos do texto como um todo, inclusive da estrofe final e o resultado é a evidente adulteração do original e a apropriação indevida.

Outra característica da literatura de cordel apresentada por Evaristo (2003, p.127) é o que ela chama de esquema folhetinesco, presente também nas novelas televisivas, isto é, no final da narrativa, muitas vezes o poeta chama o leitor para a continuação daquela história na forma de outro livreto, que acaba se tornando mais um

capítulo da vida de determinadas personagens célebres, como o “rei do cangaço”, ou outras narrativas similares. Ela cita o exemplo abaixo:

Logo que se for julgado

Farei tudo versejado

(A chegada de Lampião no céu, Rodolfo Coelho Cavalcante, 1959)

1.3.5 O poema do cordel

No que se refere ao aspecto formal, os poemas de cordel se dividem em: sextilhas (estrofes com seis versos) – as mais populares -, setessilábicos e esquema rítmico abcbdb – estrutura típica dos Romances, folhetos e folhetos de circunstanciais. Há também as quadras, ou “quadrão”, ou, ainda, “mourão”, como são conhecidas as estrofes com quatro versos. Segundo Luyten (2005), um bom poeta cantador conhece pelo menos umas vinte e tantas quadras. Outra forma também muito utilizada é o “martelo agalopado”, que são estrofes com dez versos decassílabos com acento na terceira, sexta e décima sílaba – estrutura típica das pelejas.

Nas cantorias da literatura oral do Cordel, existem dois tipos de poesia. A **tradicional ou “obra feita”**, que segundo Diegues Junior (1986, p.42) é aquela que está sempre na memória dos cantadores e que serve juntamente para encher o tempo, e, ainda, segundo Luyten (2005 p. 28), é aquela que tende a se manter coesa em torno de um acontecimento, por meio de inúmeras repetições, ao longo dos anos; e a de outro tipo é o **improvisado ou repente**, que de acordo com Diegues Junior (1986, p.42) é o verso do momento, dito à face de um fato momentâneo, ou a propósito de uma pessoa presente, muito comum, sobretudo no desafio. Para Luyten (2005 p. 28), são improvisações de poetas, geralmente cantadores, a sós ou em duplas, que encantam os ouvintes pela rapidez da formação dos versos e pela certeza com que o poeta os exprimem. O poeta tem por obrigação dar a “deixa” para que o outro continue com a rima final do verso. Basta uma hesitação de um dos poetas para que o público irrompa em vaias. Esse tipo de poesia raramente é registrado devido à rapidez da execução. Para os poetas, elas são como bolhas de sabão.

Quanto à forma escrita, Luyten (2005 p.52) chama a atenção para duas estruturas de folhetos. A primeira é a dos **“abecê”**, que se caracterizam pelo fato de cada estrofe começar com uma letra do alfabeto, tendo como intenção implícita tratar um assunto por inteiro de A a Z. Neles cabem vários tipos de histórias, como cita

Pinheiro e Lucio.(2001, p. 24), alguns exemplo são: ABC dos namorados, de Rodolfo Cavalcante; ABC da cachaça, de Apolônio Alves dos Santos; ABC dos tubarões, de Minelvino Francisco da Silva; o ABC do dentista, de Paulo Nunes Batista. Outra estrutura de folhetos é o **desafio ou peleja** – mais comum na cantoria – parte oral da poesia popular. Normalmente são puras invenções ou recriações de algo havido anteriormente. Os poetas procuram dificultar o máximo o trabalho do outro, mudando o tema ou a estrutura poética. Na escrita, são chamados de peleja e são antecidas por uma pequena introdução em que são apresentados os cantadores, o lugar da disputa e o público presente (PINHEIRO; LUCIO, 2001, p. 19). Um exemplo de peleja famosa é a do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum, de Firmino Teixeira do Amaral, cujo início é narrado pelo próprio Cego Aderaldo. Outra peleja famosa é a Primeira peleja de Romano do Teixeira com Inácio da Catingueira, de Silvino Pirauá de Lima. Romano era filho de família abastada e conhecedor das letras enquanto Inácio era negro, filho de escravos e analfabeto. A luta teve como vencedor Romano, que usando de ciência, atropela o adversário com uma lista de nomes tirados da mitologia. Outra peleja também muita conhecida é a peleja de Manoel Riachão com o Diabo, de Leandro Gomes de Barros. Os combates podem seguir para o lado da ciência (exposição de conhecimentos adquiridos com a leitura de livros de geografia, astrologia, história...) ou da detração mútua.

De acordo com Pinheiro e Lucio (2001, p. 22), os **folhetos** se assemelham aos repentes no que se refere à característica formal, tal como a presença do Mote – tema em forma de verso, proposto aos cantadores durante uma disputa. O mote funciona como uma espécie de refrão. Um exemplo é o folheto *Motes e glosas*, de Geraldo de Alencar e Patativa do Assaré, que criam versos a partir de motes os mais variados, tais como: *a desgraça do agregado / é ter um falso patrão; Formiga que cria asa/ vai por certo se perder*. Outra modalidade de literatura de cordel são os **folhetos circunstanciais**, também chamados de folhetos de época. Eles possuem uma linguagem própria e não podem ser confundidos com relato jornalístico dos acontecimentos. Neles encontramos desde as últimas notícias sobre os acontecimentos políticos do país e do mundo, até histórias curiosas de assassinatos de pessoas famosas ou assombrações que andam pelo sertão. Como se referem a fatos recentes, têm tempo limitado de venda, exceção feita aos que se tornam clássicos, tais como a morte do Padre Cícero, de Getúlio Vargas, de Tancredo Neves, entre outros.

Nos **romances**, continua Pinheiro e Lucio (2001, p. 26), conhecemos logo nas primeiras estrofes os heróis e heroínas, os vilões, o lugar onde se passa a história, o tipo de história (de luta, de aventura, humor, amor, mistério...). Os heróis ou são valentes ou ajudados por elementos mágicos, ou têm o “dom da sabedoria” (enganam reis, respondem adivinhações...). O tempo nos romances é “um antigamente não datado”, uma Europa imaginária, mas com o desenrolar das narrativas vão surgindo personagens e situações próprias ao universo nordestino. Quanto aos aspectos formais, ressaltamos a presença de poucos personagens. Evita-se a descrição detalhada de paisagens e situações. Não existem restrições temáticas, mas os aspectos da vida no Nordeste são destacados. As histórias que se passam num tempo de reis e rainhas, num país distante, apresentam personagens com nomes bem conhecidos: João, Maria, Francisco, José. As paisagens são nordestinas e as comidas também, assim como os desejos e sonhos do povo nordestino. Desta forma, há uma aproximação com o universo dos leitores.

1.4 A leitura da perspectiva sócio-cognitiva

Nos estudos lingüísticos, a partir da década de 1970 - no Brasil a partir da década de 1980 -, a leitura passou a ser considerada como uma atividade de interação entre o leitor e o autor por intermédio do texto. Na realidade, essa perspectiva de leitura reúne outros dois enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura: o processamento *bottom-up* ou ascendente (que corresponde à decodificação) e o *top-down* ou descendente.

Kato (1985) explica que os dois modos básicos de processamento da informação – *bottom-up* ou ascendente e *top-down* ou descendente – referem-se aos processos utilizados pelo leitor para compreensão do texto. O primeiro trata do reconhecimento e compreensão das partes menores que compõem o texto, como as relações entre palavras, sintagmas, períodos que aparecem no texto como estruturas coesivas, organizados de maneira seqüencial. Isso ocorre por meio da decodificação. O segundo processo refere-se ao uso do conhecimento prévio, à formulação de hipóteses e deduções, ao uso de elementos extralingüísticos, ou seja, a compreensão de sentidos que não estão propriamente explicitados no texto.

O processamento ascendente (bottom-up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e suas abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. O processamento descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. (KATO, 1985, p. 50)

Na teoria interacionista, de base cognitivista, considera-se a leitura como uma atividade que produz compreensão, dependendo basicamente das relações que o leitor estabelece com o autor no momento da leitura. Pode-se dizer que nessa concepção, a leitura “... é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” (KLEIMAN, 1989, p. 7)

Isabel Sole, pesquisadora espanhola, cujo livro traduzido para o português teve grande divulgação e cujas bases teóricas são praticamente as mesmas utilizadas pela pesquisadora Ângela Kleiman, afirma que a “leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita” (SOLE, 1996, p. 23).

Solé (1998, p.23), ao descrever a prática de leitura afirma que:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

De acordo com a pesquisadora, o modelo interativo de leitura não está baseado exclusivamente no texto nem no leitor, apesar de ressaltar a utilização que este faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. No momento em que o leitor se situa diante do texto, os elementos que o compõem criam no leitor expectativas de diferentes níveis. A informação que se processa em cada nível funciona como um *imput* para o próximo. Por meio de um processo ascendente, isto é, de informações do texto para o leitor, a informação se espalha para níveis mais elevados. Porém, tendo em vista que o leitor também cria expectativa em nível semântico, estas conduzem à leitura e procuram sua verificação em indicadores de nível inferior, por um processo descendente, ou seja, dos conhecimentos prévios do leitor para o texto. Assim o leitor aciona seu conhecimento prévio, para construir significados para o texto. A autora ressalta, ainda, a importância do conhecimento prévio do leitor que deve ser ativado

durante a leitura. Ambas as pesquisadoras, Solé e Kleiman, concebem a leitura como uma atividade que produz compreensão.

A partir dessa abordagem cognitiva de leitura e da perspectiva sócio-histórica de linguagem decorrente da obra de Bakhtin, a leitura tem sido tratada mais recentemente por uma abordagem sócio-cognitiva.

Kleiman (2004, p. 14, apud Marcuschi, 2005) afirma o seguinte sobre as atividades de leitura:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Segundo Marcuschi (2005), devemos ter em mente que a nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados. A nossa percepção é guiada e ativada pelo nosso sistema internalizado ao longo da vida e nossas experiências são uma construção com base em sensações já organizadas; logo, perceber é reconhecer e não apenas ver, sentir, ouvir, etc. Marcuschi (2005) cita como exemplo a cadeira. Ele comenta que se nunca vimos uma cadeira nem construímos a experiência de cadeira (sentarmos, tocarmos, observarmos este objeto) nunca reconheceremos uma cadeira, se alguém nos apresentarmos tal objeto em nossa frente. A língua, continua Marcuschi (2005), é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e se dá, inclusive, com condições inter - e intra-pessoais. Por isso, conclui o autor que a língua é um conjunto de atividades sociais e históricas e não um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos pelo esforço dos falantes. Diante disso, afirma o pesquisador que compreender não é extrair conteúdos de textos e nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há, ainda, divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores. Compreender exige habilidade, interação e trabalho.

Marcuschi (2005) conclui que, na visão atual, o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos sócio-culturais com os quais lida permanentemente.

Ainda segundo o autor, a compreensão pode ser definida como uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte. Ela é um exercício de convivência sócio-cultural. A construção não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferências, ou seja, informações trazidas pelo texto que ativam os conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

Koch e Elias (2006, p. 12), ao abordarem o conceito de leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, fundamentam-se na concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Afirmando que:

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as idéias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz (Bakhtin, 2000, p. 290)” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 12).

Para concluir, é importante registrar que, de acordo com a perspectiva sócio-cognitiva, a leitura e a compreensão de texto não são atividades em que tudo é permitido. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto. Segundo Marcuschi (2005), “compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor - verdade”.

1.5 Projetos de leitura de gêneros discursivos

Segundo os PCN (BRASIL, 1999, p138), a comunicação deve ser entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua deve ser compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais.

As situações de comunicação nem sempre ocorrem da mesma maneira. Por exemplo, não escrevemos da mesma forma uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição oral diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Os textos orais e escritos que produzimos – os gêneros discursivos – diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições próprias e diferentes.

A partir dessa concepção de linguagem, os gêneros discursivos (textuais), segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.74), são considerados instrumentos. Certos gêneros discursivos interessam mais à escola por serem de âmbito público e não privado, tais como as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as propagandas, etc. Estes gêneros possibilitam à escola utilizar um projeto pedagógico com a finalidade de ajudar o aluno a dominar ou melhorar a comunicação (prática de linguagem) oral e/ou escrita que aparecem nos gêneros discursivos.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 87) definem projeto pedagógico como aquele que tem como característica principal

um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), é possível ensinar a escrever e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares por meio de uma seqüência didática. Esses autores definem uma seqüência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97) com o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Afirmam, ainda, que “na medida do possível, as seqüências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”. (p.100). As seqüências didáticas podem ser trabalhadas tanto com a escrita quanto com o oral, porém existem diferenças importantes, pois todas decorrem da materialidade do objeto escrito ou oral:

o primeiro é, necessariamente, permanente, enquanto o outro desaparece logo que pronunciado.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 88), baseados em Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), recomendam que as seqüências de atividades e de exercícios propostos para que os alunos cheguem ao objetivo estabelecido sejam organizadas em módulos didáticos para que “os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados”. Sobre a organização das seqüências didáticas, afirma que o professor deve: elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referência para produções futuras; avaliar as transformações produzidas.

Com base nas sugestões dos autores citados e dos PCN, Lopes-Rossi (2005a) elaborou um modelo de projeto pedagógico para a produção escrita de gêneros discursivos constituído de três módulos didáticos, a saber:

- Leitura e atividades para apropriação das características típicas do gênero discursivo;
- Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas;
- Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

Na primeira parte do módulo didático, realiza-se a leitura de diversos textos e as atividades necessárias para que o aluno se aproprie das características típicas do gênero discursivo que está sendo estudado. Em seguida, o aluno será estimulado a produzir pelo menos um texto do gênero discursivo em questão de acordo com suas condições de produção. A última etapa é a da divulgação da obra produzida pelos alunos (cartaz, poema, livro, revista, folder etc.) A circulação dessa produção -

dependendo do gênero e de fatores tais como o público-alvo, quantidade de exemplares - pode ocorrer apenas no interior da escola ou fora desse espaço.

Essa última etapa costuma ser negligenciada pela escola. Ela pode ser considerada a mais importante porque faz o aluno perceber o propósito comunicativo do texto, e por isso ele se sentirá motivado a escrever melhor. Nesse contexto, a produção escrita deixa de ser uma mera atividade escolar para a qual o aluno não vê sentido algum e se torna um meio dele interagir socialmente. As atividades de reescrita tendem a ser assumidas pelos alunos como uma etapa natural do processo de produção, não mais como um exercício repetitivo e sem finalidade - uma espécie de obrigação.

Lopes-Rossi (2005b) afirma que um projeto pode ser focado apenas na leitura. Segundo a autora, alguns gêneros discursivos são mais apropriados aos projetos de leitura do que aos de produção de texto. Cita como exemplo o gênero rótulo, cuja leitura é fundamental para que o aluno, também na qualidade de cidadão, não se deixe enganar por informações falsas ou premeditadamente ambíguas que alguns rótulos apresentam. Ensinar a leitura de rótulo é colaborar com o aluno no exercício da sua cidadania, ao passo que ensinar o aluno a produzir um rótulo talvez nunca tenha uma justificativa razoável, uma vez que terá que ser um rótulo de um produto fictício, que não poderá ser posto em circulação.

Um projeto de leitura também pode ser dividido em módulos didáticos, cada um organizado por uma seqüência didática que objetiva permitir ao leitor que explore determinadas características do gênero em estudo e do conteúdo dos textos daquele gênero selecionados. A propósito de um projeto que explore a totalidade das características de um gênero discursivo, Lopes-Rossi (2006) recomenda os seguintes procedimentos, que, de forma geral, podem também orientar o professor na elaboração de seqüências de atividades de leitura:

- 1. Para início do estudo**, seleção de um conjunto de textos (um *corpus* para análise) do gênero a ser estudado.
- 2. Para conhecimento das condições de produção e de circulação do gênero**, identificação:
 - a) Do propósito comunicativo (finalidade) do gênero escolhido na nossa sociedade. Sendo uma forma de ação social, todo gênero tem uma função comunicativa que é sua característica principal. Identificá-la é fundamental.

b) da temática possível naquele gênero discursivo. De acordo com a função do gênero, apenas um tema pode ser possível nos textos ou vários, até inúmeros.

c) de características discursivas do gênero referentes às condições de produção e de circulação do gênero. *É necessário associar a função do gênero a um contexto de produção e de circulação que pode ser explorado, de modo geral, com perguntas como: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? A resposta a essas perguntas pode ser obtida por meio de pesquisas a textos que comentam ou analisam esse gênero discursivo e por meio de entrevistas com pessoas que conhecem bem o gênero.*

Os quatro procedimentos até agora propostos dependem muito mais de um conhecimento de mundo sobre como o gênero “funciona” na sociedade atual do que propriamente da leitura detalhada dos exemplos selecionados. Certamente a leitura pode levar à resposta de algumas das perguntas sugeridas, mas não é absolutamente necessária para isso. Livros que mencionam o gênero ou pessoas que o produzem ou o lêem podem ser fontes de consulta. A partir das informações já obtidas, pode-se passar para um estudo de outras propriedades do gênero, com os procedimentos abaixo.

3. Para conhecimento das características composicionais do gênero, identificáveis com uma leitura global dos exemplos:

a) Observação de todos os elementos que compõem o gênero discursivo, sejam eles verbais ou não-verbais, com relação ao posicionamento e ao tamanho, como: título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, tipos das letras (fontes), cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção.

b) Observação das características do(s) suporte(s) possível(is) para aquele gênero.

4. Para conhecimento das características de organização do texto verbal e não-verbal do gênero, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos, observação de como as informações se posicionam no suporte. No caso do texto verbal, com que informações começa, como se desenvolve, como termina, qual o padrão geral de organização do texto ou quais as variações possíveis. Nessa leitura detalhada, também se explora o tema do texto, o que completa o exercício de leitura.

5. Para conhecimento de características lingüísticas e de estilo do texto identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos, observação do nível de formalidade do texto, tom, vocabulário empregado, construções frasais, uso de recursos de pontuação e qualquer outro aspecto microestrutural que chamar sua atenção.

6. Para conhecimento de marcas enunciativas (discursivas) do texto identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos, com base em alguns fundamentos da análise do discurso,

identificação de marcas formais do texto (palavras, aspas, verbos, destaques gráficos e outras) responsáveis, entre muitos outros aspectos: pela imagem que o enunciador (autor do texto) quer passar de si; pela imagem que atribui ao leitor (co-enunciador); pelo tom do texto; por outras vozes que o autor traz para o texto; pelo nível de comprometimento que o autor assume com as informações; por como o autor se mostra no texto usando a primeira pessoa verbal ou procura se ocultar por meio de formas verbais impessoais, entre tantas outras possíveis.

Devemos observar, para finalizar essas sugestões, que a leitura detalhada dos exemplos selecionados é necessária e importante para a identificação de uma série de características de cada gênero discursivo. No entanto, essas características gerais do gênero independem do conteúdo específico de cada texto. Observá-las e analisá-las é parte essencial do processo de apropriação das características de um gênero discursivo.

A seqüência didática de leitura de cordel utilizada nesta pesquisa baseou-se nesses procedimentos didáticos mencionados anteriormente. Primeiramente, procedi à seleção de cordéis, os mais variados possíveis, para serem utilizados em sala de aula. Em seguida, procurei elaborar atividades que pudessem não só ser desenvolvidas oralmente como também utilizando a escrita, pois os alunos do EJA noturno da escola onde foi realizada a pesquisa não têm hábitos de leitura em sala de aula e, para procurar obter a atenção dos alunos sobre a atividade de leitura de cordel, precisei também desenvolver atividades por escrito. As atividades de leitura de cordel foram desenvolvidas para conhecimento das condições de produção e de circulação do gênero (identificação); para conhecimento das características composicionais do gênero (leitura global dos exemplos); para conhecimento das características de organização do texto verbal e não-verbal do gênero, características lingüísticas e de estilo do texto e para conhecimento de marcas enunciativas (discursivas) do texto - (leitura mais detalhada dos exemplos).

Toda a seqüência didática utilizada nesta pesquisa sobre leitura de cordel será detalhada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

2.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta os procedimentos da pesquisa divididos em: a) contexto de desenvolvimento da pesquisa-ação; b) seqüência didática proposta para o desenvolvimento do projeto de leitura do cordel.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual República Italiana, localizada na cidade de Porto Real, interior do Estado do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa eram alunos da 1ª e 2ª série do ensino médio de Jovens e Adultos (EJA), do período noturno. Três turmas participaram da pesquisa, sendo uma turma da 1ª série do EJA e duas turmas da 2ª série do EJA. Cada turma tinha aproximadamente 35 alunos com idades variando entre 19 e 45 anos.

O perfil dos alunos do EJA noturno é, na sua maioria, de jovens com idade acima dos 18 anos, que não querem ou não podem mais estudar pela manhã e/ou à tarde por estarem fora da faixa etária da maioria dos alunos desses turnos. São alunos que precisam trabalhar durante o dia e por isso realizam seus estudos à noite para obter o diploma o mais rápido possível, pois o EJA é um curso do ensino médio compactado em um ano e meio. Cada série do ensino médio regular no EJA é ministrada em seis meses.

No EJA, encontramos também adultos que querem recomeçar os estudos, após longo tempo sem estudar. Eles, por sua vez, têm a necessidade do diploma para não só apresentar no trabalho, aqueles que possuem seu emprego, mas também para cumprir um pré-requisito do mercado de trabalho. Esses adultos, normalmente, apresentam muita dificuldade na compreensão das matérias ministradas, mas possuem uma enorme vontade de aprender e atualizar seus conhecimentos. As turmas são mistas, jovens e adultos juntos numa mesma sala.

Esta pesquisa foi realizada durante as aulas de língua portuguesa e literatura brasileira do EJA. A duração total do projeto foi de 24 horas/aulas, aproximadamente 2 (dois) meses – Maio e Junho 2007 – considerando quatro aulas por

semana em cada turma. Para iniciar e para finalizar a pesquisa houve a necessidade de utilizarmos um microsystem portátil para reproduzir os CD's sobre Cordel e sobre Rap.

Os dados foram colhidos por meio de observação das reações dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura e anotações do professor-pesquisador e, ainda, por registro dos comentários dos alunos sobre o projeto colhidos por meio de questionário de avaliação das atividades, ao final do processo. A análise dos dados foi feita de modo qualitativo e interpretativo.

2.3 Seqüência didática para desenvolvimento do projeto de leitura do Cordel

Para a realização desta proposta de ensino, foram seguidos os procedimentos para estudo dos gêneros discursivos propostos por Lopes-Rossi (2006) e as orientações para o trabalho com leitura por meio de seqüências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Como foi apresentado no item 1.5, foi elaborada a seguinte seqüência didática para o desenvolvimento do projeto proposto.

1 - Seleção de exemplares para leitura:

Estabeleceu-se que, para o início do projeto, a professora deverá trazer o maior número possível de cordéis bem diferentes uns dos outros para que os alunos possam ter uma idéia global da diversidade deste gênero discursivo. Caso utilize cópia, deverá deixar o original sempre à disposição dos alunos.

2 - Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre o cordel

Como segunda etapa da seqüência didática, a professora deverá estimular os alunos para falarem sobre o que sabem a respeito da Literatura de Cordel, a partir do seguinte questionamento:

- a) O que é um Cordel?
- b) Quem escreve cordel?
- c) Com que propósito? Qual é o propósito comunicativo do Cordel?
- d) Com base em quais informações o Cordel é produzido?
- e) Onde o Cordel circula?

- f) Como o Cordel é publicado? Por quem? Quem teria interesse em publicar esta literatura? E, por qual razão?
- g) Quem lê Cordel? Por que o lê?
- h) Quais os temas possíveis abordados pelo Cordel?

Esse questionamento visa a atualizar ou proporcionar aos alunos conhecimentos sobre aspectos básicos das condições de produção e circulação do gênero discursivo cordel. Pela perspectiva sócio-histórica de estudo dos gêneros discursivos adotada nesta pesquisa, esse nível de conhecimento inicial é indispensável para a continuação do projeto, pois dele dependem a compreensão dos elementos composicionais do gênero e a compreensão dos temas desenvolvidos por cada cordel.

Em seguida, a professora fará uma apresentação para os alunos sobre a Literatura de Cordel completando o que não foi dito por eles no primeiro questionamento.

Para finalizar esta etapa da seqüência didática, a professora deverá ler um Cordel e/ou reproduzir um Cordel em cd em sala a fim de que os alunos possam perceber como é um cordel cantado e narrado por um Cordelista.

Previsão de duração desta etapa: 4 (uma) hora/aula

3 – Atividades de leitura:

As atividades de leitura dos cordéis trazidos para a sala de aula serão divididas em quatro procedimentos como descritos a seguir:

3.1 – Primeiro procedimento: Leitura Global - Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo.

A professora colocará sobre a mesa alguns livretos de cordel e permitirá que os alunos os manuseiem para observarem os vários tipos de cordéis existentes (romance, cangaço e credices populares, ciência e política, discussão de futebol, assuntos diversos, etc.) e para que assim possam perceber melhor como se constituem e se caracterizam os cordéis.

A turma será dividida em duplas e cada dupla deverá escolher um livreto de cordel para fazer uma atividade por escrito, na qual deverá responder as seguintes questões:

- a) Como é constituída a capa do Cordel que vocês escolheram?
- b) O que chama mais atenção nessa capa?
- c) Pelo título e pela ilustração, dá para imaginar o tema e a história do Cordel?
- d) Ao folhear o Cordel, podemos observar figuras, paginação, editora, data, letras diferentes?
- e) O que se observa nas partes internas da capa e na contra-capá?

Esse exercício tem por objetivo orientar uma primeira leitura rápida (leitura global) dos exemplares do gênero, explorando alguns elementos composicionais do gênero e suscitando a curiosidade dos alunos a respeito da história narrada no cordel escolhido. Espera-se que, com esse procedimento inicial de leitura, os alunos formulem algumas hipóteses sobre o tema do cordel e estabeleçam como objetivo de leitura verificar se a história realmente aborda o que imaginaram que possa ser. Considerando a falta de hábitos de leitura dos alunos, esse procedimento de exploração inicial do cordel é uma maneira de dar-lhes parâmetros iniciais para uma leitura mais eficiente.

A correção será feita em conjunto com a turma. A professora escolherá uma dupla para apresentar para a turma as respostas das questões propostas pela professora. À medida que a dupla for apresentando suas respostas, a professora questionará os outros alunos para saber se há alguém com respostas diferentes.

Previsão de duração desta etapa: 4 (uma) hora/aula

Caso algum aluno tenha cordéis em casa, poderá trazer para a próxima aula e a professora pedirá que ele mesmo leia para a turma.

3.2 – Segundo procedimento: Objetivos de leitura detalhada

Os alunos farão uma leitura detalhada do livreto escolhido com o objetivo de:

1) Conhecer a história por meio das seguintes atividades:

- Responder, por escrito, às seguintes perguntas em relação ao cordel lido: No que se refere aos personagens, quantos compõem a história? E quais são eles?; Quanto ao espaço, onde se passa a história?; Quanto ao tempo, quando a história acontece?; Quanto ao enredo, o que acontece na história?
- Observar se o título e a figura da capa estão coerentes com o texto.
- Resumir por escrito a história narrada com base nas respostas das perguntas anteriores e depois fazer uma apresentação oral do resumo para a turma.

O objetivo dessas perguntas é focar os elementos básicos de uma narrativa, sempre presentes no cordel. A identificação desses elementos na história lida garante que o aluno possa compreender o cordel e selecionar os conteúdos mínimos necessários para elaboração de um resumo da história. A observação da coerência ou não entre o título, a figura da capa e a história proporciona um nível de compreensão mais crítico do texto porque é comum que o cordel apresente um título de duplo sentido, por exemplo, o cordel “O Homem do Pinto GRANDE”, cuja capa é o desenho de um frango, o título está escrito com as iniciais das letras em maiúsculas e a palavra “grande” em caixa alta, sugerindo a grandeza do pinto. Neste caso, o título sugere, num primeiro momento, uma história maliciosa. Outro exemplo é o cordel Milton & Cléa, cuja capa contém um desenho de um homem ajoelhado entregando flores para uma mulher. Tudo sugere que ele está pedindo perdão por ter feito algo de errado, porém não é o que narra a história.

2) Análise do texto a partir das perguntas:

- O autor faz menção de ter pesquisado o assunto com um especialista?
- Há palavras diferentes, desconhecidas ou típicas da região onde ocorre a história?
- Como são construídas as estrofes e as rimas?

Essas perguntas focam a característica do autor do cordel de fazer comentários no verso da capa e na contra-capas sobre alguma pesquisa elaborada antes de escrever o cordel; algum comentário de algum especialista sobre o assunto narrado no cordel; ou ainda uma descrição sobre o contexto em que o cordel foi elaborado. As

perguntas acima são também uma forma de observar a linguagem oral/escrita dos cordelistas, que escrevem palavras típicas de sua região, a saber, palavras típicas nordestinas, que para nós aqui no sudeste podem ser desconhecidas. É também uma forma de observar a parte formal do poema de cordel, ou seja, rimas e estrofes.

Para respondê-las, provavelmente, os alunos farão uma nova leitura de partes do texto e, espera-se, já poderão passar para uma apreciação crítica de certos elementos composicionais típicos do gênero.

A correção será feita em conjunto com a turma. Cada dupla apresentará o resumo de sua história para toda a turma baseando-se nas respostas às perguntas feitas com objetivos de leitura detalhada.

Previsão de duração desta etapa: 4 (uma) hora/aula

3.3 – Terceiro procedimento: Leitura detalhada para apresentação pública do Cordel, por meio de várias linguagens

Cada grupo escolherá uma possibilidade de apresentação do cordel lido, conforme indicado abaixo:

- a) Ilustrá-lo com um desenho em folha de papel pardo grande no tamanho de 1,26 cm de comprimento X 0,96 cm de largura cm aproximadamente;
- b) Encená-lo em forma de teatro com duração de 15 a 20 min.
- c) Apresentá-lo em forma de história em quadrinho em folha de papel pardo grande no tamanho de 1,26 cm de comprimento X 0,96 cm de largura cm aproximadamente;
- d) Trazer uma música que represente o cordel lido (trazer a letra também)
- e) Ler o cordel em voz alta para a turma (antes ensaiar a apresentação fora da sala de aula com a ajuda do professor ressaltando a entonação nordestina para dar mais veracidade ao cordel).
- f) Ler o cordel e caso tenha algum filme que possa dialogar com o cordel lido, assisti-lo e comparar os pontos diferentes do filme em relação ao cordel lido e/ou a algum personagem em comum.
- g) Apresentá-lo de outra maneira que não as sugeridas.

Após o nível de compreensão atingido com os exercícios anteriores, os alunos serão solicitados a reproduzir o cordel com outra linguagem ou por meio de outro gênero discursivo, o que pressupõe um retorno ao texto para observação de detalhes, uma articulação do que foi compreendido com outros conhecimentos de mundo dos alunos, a transposição da história ou de elementos expressivos do tema da história para linguagens não-verbais, a adequação da história a outros gêneros discursivos. É um exercício de produção que mobiliza vários conhecimentos.

Previsão de duração desta etapa: 4 (uma) hora/aula

3.4 – Quarto procedimento: Divulgação ao público

Os trabalhos serão divulgados para alunos e professores da escola do Colégio Estadual República Italiana do período noturno. Para essa divulgação, será organizado um evento chamado “**A noite do Cordel**”, no qual os alunos de cada turma farão uma exposição dos seus pôsteres com seus desenhos e histórias em quadrinho referente ao cordel lido. Teremos também uma pequena apresentação teatral de 15 a 20 minutos de um dos cordéis lidos em cada turma (uma 1º ano e duas turmas do 2º ano EJA).

A apresentação terá duração de 01h30 min.

Previsão de duração desta etapa: 2 (uma) hora/aula.

No próximo capítulo será relatada a execução desse projeto bem como serão avaliados seus resultados.

CAPÍTULO 3

A REALIZAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA DE CORDEL

3.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo relata o desenvolvimento do projeto de leitura do gênero discursivo Cordel em sala de aula. O projeto foi estruturado em quatro módulos didáticos, cujas seqüências de atividades são descritas e comentadas neste capítulo. Os dados, colhidos por meio de observação das reações dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura e anotações do professor-pesquisador e, ainda, por registro dos comentários dos alunos sobre o projeto colhidos por meio de questionário de avaliação das atividades, foram analisados a partir dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1.

3.2 Resultado do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos

O projeto foi iniciado nas três turmas nos dias 21, 22 e 23 de maio de 2007. Logo no início da aula, os alunos foram questionados sobre se eles já tinham ouvido falar em Cordel e/ou Literatura de Cordel. Só um aluno, de uma turma do segundo ano EJA, disse já ter ouvido falar sobre cordel, mas não soube explicar muito bem o que seria cordel e se limitou a dizer que era algo ligado ao povo nordestino, uma espécie de música tocada com pandeiro e com muitas rimas. A maioria dos alunos das três turmas, como já era esperado, disse não saber o que é um cordel e/ou Literatura de Cordel. Deu-se início a uma explicação sobre o cordel, e, para isso, foi utilizado como referência um estilo de música que os jovens adoram e escutam muito, que é o Rap. Foi solicitado que falassem sobre o estilo musical do Rap. Houve uma explosão; todos queriam falar ao mesmo tempo. Aproveitei que um aluno disse que no rap normalmente há dois cantores dialogando com frases rimadas e um fundo musical eletrônico para explicar o que é um Cordel e/ou Literatura de Cordel.

Como exemplo, foram citados os Rap's do Gabriel, o Pensador, para falar sobre a improvisação de rimas, explicar, um pouco, sobre o desafio no cordel e sobre o porquê de o Cordel também ser chamado de Literatura de Cordel. Após estas explicações, os alunos ficaram um pouco mais familiarizados com o Cordel e começaram a falar mais sobre o rap e relacionar algumas de suas características com o cordel.

Aproveitando a oportunidade do entusiasmo dos alunos em falar sobre Rap e Cordel, coloquei para os alunos ouvirem duas faixas do CD “A literatura de cordel cantada”. A 1ª faixa intitula-se “A história do Cordel”, a 2ª faixa traz o cordel intitulado “A história do matuto Juvenal na cidade grande e sua volta pro interior – ambas as faixas do autor Abdias Campos. Em seguida, também ouvimos 2 faixas do CD “Sujeito homem”, de um grupo de Rap da periferia de São Paulo chamado Rappin’Hood. As faixas utilizadas foram a 5ª, intitulada “De repente” . Nesta faixa houve a participação de uma dupla famosa de repentistas nordestinos chamada Caju & Castanha. A 2ª faixa, intitulada “Caso de Polícia”, tem a participação especial de um grupo de Fank chamado *No Fresh*.

Tudo isso foi feito a fim de utilizar o rap como porta de entrada para o cordel e para que os alunos pudessem perceber como o cordel e o rap têm algumas características semelhantes, visto que o rap é um gênero musical bastante conhecido e apreciado pelos jovens e o cordel não. Após a reprodução das faixas dos CD’s, os alunos ficaram mais à vontade para falar sobre o cordel e conseguiram identificar situações em que o cordel tem semelhança com o rap. Surgiram questões como: por que o improvisado de estrofes rimadas no rap (citaram como exemplo o Gabriel Pensador) não é cordel? Não tive uma resposta imediata, mas, neste momento, procurei estabelecer a diferença pelo fato de que a letra de música do Gabriel Pensador tem refrão. O refrão é uma espécie de retomada para a próxima estrofe que pode dar ou não continuidade na seqüência da letra da música. Já no cordel há a seqüência da história sem auxílio de refrão. Quando há refrão, como é o caso da 1ª faixa do CD “Sujeito homem”, com a música De repente (Caju & Castanha), a função do refrão é apenas ridicularizar a figura pública alvo da crítica empreendida na letra da música. Na realidade, é uma música que faz uma crítica social à impunidade e ridiculariza o ladrão da história narrada.

A partir desse momento, pude perceber que os alunos passaram a se interessar mais pelo cordel e eu pude completar falando primeiramente sobre a história do cordel, como ele veio para o Brasil, qual era o propósito comunicativo do cordel. Em seguida, fiz algumas perguntas para os alunos a fim de que eles pudessem refletir um pouco sobre quem escreve cordel, com base em quem o cordel é produzido, onde ele circula, como o cordel é publicado, por quem e por qual razão publica-se cordel, quem teria interesse em publicar esta literatura, quem lê cordel e por que o lê, quais os temas

possíveis abordados pelo cordel. Para finalizar, falei da ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel e da classificação dos cordéis por caixas temáticas.

Notei que os alunos participaram com certo interesse para saber o que exatamente era um cordel e qual o propósito de eu estar falando sobre isso. No final eu percebi que os alunos estavam associando cordel à música e à poesia, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

1 – Muita coisa interessante como a rima, o ritmo e tons diferentes. E conforme o ritmo da rima vai ficando mais legal e eu fico mais empolgado para ler o cordel.

2 – Gostei da maneira em que fui induzido a ler o cordel. Eu gosto de quase tudo relacionado à música.

3 – Eu gostei do cordel ele é interessante tem rimas divertidas legais, eu gostei muito da leitura.

4 – O cordel é uma narração que pode ser a realidade, um fato.

5 – Eu aprendi um pouco da história do nordeste e como era apresentado para as pessoas. E antes de ter o jornal as pessoas ficavam sabendo da notícia de outras cidades através dos cordelistas ambulantes.

3.3 Leitura global

Nas aulas dos dias 28, 29 e 30 de maio de 2007, foi proposto aos alunos das três turmas que realizassem uma leitura global do Cordel escolhido por eles próprios com o objetivo de apropriarem-se das características típicas deste gênero discursivo.

Entendemos como leitura global, conforme Lopes Rossi (2005c), aquela em que o leitor pode identificar as características composicionais do gênero, pela observação de todos os elementos que compõem o gênero discursivo, sejam eles verbais ou não-verbais, com relação ao posicionamento e ao tamanho, como: título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, tipos das letras (fontes), cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção, e, ainda, observar as características do suporte possível para aquele gênero.

Nestas aulas, coloquei alguns cordéis sobre a mesa do professor e em seguida escrevi no quadro as seguintes questões:

- b) Como é constituída a capa do Cordel que vocês escolheram?
- c) O que chama mais atenção nessa capa?
- d) Pelo título e pela ilustração, dá para imaginar o tema e a história do Cordel?
- e) Ao folhear o Cordel, podemos observar figuras, paginação, editora, data, letras diferentes?
- f) O que se observa nas partes internas da capa e na contra-capas?

Após, solicitei aos alunos que se dividissem em duplas e escolhessem um cordel dentre aqueles que estavam expostos sobre a mesa do professor a fim de que pudessem observar os vários tipos de Cordéis existentes (romance, cangaço e credices populares, ciência e política, discussão de futebol, assuntos diversos, etc.) e também para que pudessem perceber melhor como se constituem e se caracterizam os cordéis.

Como as perguntas eram simples, curtas e objetivas, notei que os alunos se interessaram em respondê-las.

Notei o interesse de alguns ao se dirigir imediatamente à mesa para escolher logo um cordel, de preferência interessante e com uma história bem curta para não dar muito trabalho. Notei também que muitos ficavam surpresos ao observar que a maioria dos livretos de cordel era fino e com histórias que pareciam curtas e objetivas e muitas vezes com um título bem engraçado, o que despertava o interesse em ler.

Essa atividade foi desenvolvida, a princípio, oralmente e passo a passo com toda a turma. Muitos tinham dúvidas, pois muitos cordéis apresentavam algumas particularidades, tais como: alguns não traziam nenhuma referência à editora ou à data, alguns não apresentavam figuras nas páginas internas, outros apresentavam letras em caixa alta em alguns versos, a paginação aparecia em lugares diferentes da própria página, outros não tinham nada escrito na parte interna da capa e da contra-capas. Depois de esclarecidas as dúvidas, os alunos escreveram as respostas em uma folha solta com o nome e turma para entregar à professora. Desta forma, criou-se um comprometimento dos alunos com a atividade sugerida.

Todas as turmas realizaram a atividade proposta e conseguiram responder as questões por escrito. Acredito que o fato de iniciarmos a atividade

oralmente, ou seja, tentar responder as questões junto com a toda a turma, ajudou a despertar o aluno para observar o seu próprio cordel, pois ao escutar a resposta do colega, o aluno percebia que existem diferenças nas características deste gênero discursivo, variando de cordel para cordel.

Realizar a atividade oralmente gera um pouco de tumulto em sala de aula, mas à medida que os próprios alunos respondiam às perguntas e descobriam as características do gênero houve interesse em realizar a parte escrita, pois acreditaram que a tarefa ficou mais fácil de ser realizada. Considero o meu objetivo alcançado, pois os alunos não só participaram oralmente como realizaram a tarefa por escrito.

3.4 Leitura detalhada

Esta atividade foi realizada nas três turmas nas aulas dos dias 04, 05 e 06 de junho de 2007, e novamente coloquei algumas questões no quadro com objetivos de leitura detalhada utilizando o cordel já escolhido na atividade anterior. As seguintes questões deveriam ser respondidas por escrito pelas duplas:

1) Para conhecer a história:

- No que se refere aos personagens: Quantos compõem a história? Quais são eles?; No que se refere ao o espaço: onde se passa a história?; Observe o tempo: quando ocorre a história?; Sobre o enredo: o que acontece na história?
- Observar se o título e a figura da capa estão coerentes com o texto.
- Resumir por escrito a história narrada e depois fazer uma apresentação oral do resumo para a turma.

2) Para análise do texto, responda por escrito:

- O autor faz menção de ter pesquisado o assunto com um especialista?
- Há palavras diferentes, desconhecidas ou típicas da região onde ocorre a história?
- Como são construídas as estrofes e as rimas?

As duplas leram o cordel já escolhido anteriormente a fim de responder as questões acima.

Houve algumas reclamações, mas insisti com a leitura para responder as questões propostas e, à medida que iam lendo, algumas duplas iam se interessando pela história. Alguns achavam a história engraçada (A mulher fofqueira e o Marido traído), outros descobriam que o cordel muitas vezes começa falando de um assunto geral, por exemplo, no Cordel “Uma paixão no Deserto” o autor inicia a narrativa falando sobre a paixão de vários personagens da história do mundo (Napoleão e Josefina, Inês de Castro e Pedro, Ulisses e Helena, Maria Bonita e Lampião, etc.) para introduzir de fato a história central do Cordel. A partir deste ponto, os alunos se interessavam pela leitura e pude perceber que se empenhavam em ler para responder as questões. Outros começavam a ler meio desinteressados por achar o Cordel escolhido longo demais e após ler algumas estrofes verificavam que era uma história de suspense e iam até o final para saber como terminava a história. Um exemplo é o Cordel “O Cachorro dos Mortos”.

Para estimulá-los, passei por todas as duplas dizendo que não tinha tido a oportunidade de ler aquele Cordel e pedindo que eles me contassem a história. Isso forçou os que ainda não estavam adiantados na tarefa para que se empenhasse em fazê-la, pois a professora passaria pela dupla e eles teriam que saber do que se tratava a história do Cordel escolhido. No final, percebi que muitos já tinham lido o Cordel e estavam contando para seu par. Alguns vinham ao meu encontro para que eu ouvisse o Cordel deles.

A terceira questão da segunda parte da análise do texto exigiu explicações sobre as estrofes e as rimas mais utilizadas no cordel, pois muitos nunca tinham ouvido falar em versos e estrofes e muito menos em rimas. Não tive muito tempo para explicar o que é poema, poesia e a diferença entre ambos. Dediquei-me a explicar o que é estrofe, verso e rima e tive que fazê-lo rapidamente, direcionando para as características que predominam no Cordel. Depois dessa etapa, foi possível ensiná-los a fazer a contagem da quantidade de versos na estrofe e como verificar o esquema de rimas com as letras do alfabeto (ex. de rima mais utilizada no cordel a,b,c,b,d,b). Alguns ficavam surpresos com o novo conhecimento; outros não se interessavam e faziam mais por obrigação de responder a questão.

No final desta etapa, percebi que todos conseguiram responder as perguntas propostas. Talvez o fato de eu ter ido de dupla em dupla esclarecendo dúvidas e ouvindo suas possíveis respostas antes de eles escreverem tenha ajudado os alunos a

responder as perguntas com mais empenho e mais clareza. O roteiro de perguntas se mostrou muito eficiente para os propósitos da atividade; sem ele teria sido difícil introduzir uma reflexão sobre o cordel em sala de aula. Apesar disso, ficou claro nas respostas dadas ao questionário de avaliação ao final do projeto de leitura de cordel que os alunos sujeitos desta pesquisa não gostam de responder a questionários sobre texto por julgarem que não conseguem fazê-lo ou por terem uma imagem negativa de si próprios como leitores. Ao perguntar quem gosta de ler, a grande maioria respondeu que não gosta de ler e que não tem hábitos de leitura. Aproveitei a oportunidade para refletir um pouco com eles sobre o que é leitura e perguntar se liam receitas, revistas ou apenas a capa da revista, letra de música na capa do CD, etc. Vários deles responderam que já tinha lido algo deste tipo. Foi a oportunidade de ajudá-los a ver que a leitura se faz a todo o momento e em todos os lugares e que precisamos é descobrir o prazer da leitura, e não ficarmos com um esteriótipo de que quem gosta de ler é aquele que lê livros de literatura com mais de 700 páginas. Procurei mostrar que este trabalho de leitura do cordel também é um exercício de leitura que eles estavam fazendo. Neste momento, alguns ficaram surpresos por perceber que estavam lendo e que estavam gostando do que liam, como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

6 – Aprendi palavras diferentes. Foi bom para interagir na leitura. Foi um modo bom de leitura utilizado, pois não fui forçado a ler, mas preciso para interagir na história. Julguei a história boa pela capa, mas depois gostei quando comecei a ler.

7 – O que eu aprendi com a leitura do cordel é interessante porque fala do poder de cura das plantas medicinais. Foi interessante porque muitas plantas citadas nos versos usamos no nosso dia-à-dia. O legal é que cada estrofe era dividida em sextilhas e nos interessou a ler até o final. Assim podemos entender o que é um cordel.

8 – Foi interessante, eu aprendi sobre o que é um cordel e também aprendi um pouco sobre a cultura nordestina. E a própria história do rei do cangaço O Lampião.

A seqüência destas atividades me ajudou a melhorar na leitura. No início eu não entendi muito, mas depois eu compreendi. Gostei da maneira em

que fui induzido a ler o cordel. Eu gosto de quase tudo relacionado à música.

Observamos nos depoimentos acima que ao final os alunos conseguiam fazer uma análise – ainda que superficial – dos cordéis.

Infelizmente, devido ao tempo, não pude corrigir uma a uma as respostas escritas da leitura global e da leitura detalhada e assim orientar melhor os alunos. Todas as correções foram feitas oralmente, junto com toda a turma. Apenas no momento em que eles me chamavam para esclarecer algumas dúvidas é que eu os orientava sobre algo que poderia melhorar. Isso frustrou certas expectativas do projeto, pois havia programado que alguns alunos viriam à frente e, ao responder sobre o seu cordel, eu daria oportunidade para que outros falassem dos seus cordéis. A experiência mostrou que, em outro projeto dessa natureza, deve-se programar mais tempo para a correção em sala, pois neste estágio da seqüência didática os alunos estão muito empolgados com a atividade.

Outra conclusão importante refere-se às perguntas que orientaram cada uma das etapas de leitura. Sem elas ficaria impossível chamar a atenção dos alunos e levá-los a realizar a atividade com sucesso, principalmente no que se refere à leitura detalhada, que pressupõe um nível de entendimento que os alunos não teriam condições sozinhos de atingir. Pedir um resumo por escrito da história que leram foi fundamental para ajudá-los a desenvolver a próxima etapa, que foi a apresentação interagindo com outras linguagens.

Quando solicitei que escolhessem outra linguagem para reproduzirem o cordel que leram, alguns alunos ficaram apavorados por não saber como fazer. À medida que eu fui explicando sobre como seria feito utilizando o próprio resumo, eles ficaram mais calmos e até gostaram, pois uma etapa já estava pronta – o resumo. Seria, então, só escolher outra linguagem para reproduzir o seu cordel e preparar a apresentação. Percebi o alívio de muitos. Cada etapa do projeto conduziu à viabilização do objetivo final, que era a apresentação. No final, foi possível mostrar para os alunos que ler não é, e, não precisa ser, um sofrimento; pode e deve ser algo prazeroso.

3.5 Leitura detalhada para apresentação

Nas aulas dos dias 11, 12 e 13 de Junho de 2007, as três turmas continuaram com a atividade da aula anterior, pois algumas duplas não conseguiram terminar a atividade de leitura detalhada.

Como já foi dito anteriormente, não tive tempo hábil para realizar as correções das questões respondidas por escrito com toda a turma. Aproveitei para orientar os alunos no momento em que me solicitavam a atenção para tirar dúvidas sobre a compreensão da questão e/ou resposta que queriam dar para as questões.

No final, percebi que alguns alunos estavam um pouco cansados desta etapa e antes de terminar a aula expliquei que a próxima fase seria de leitura detalhada para apresentação por meio de outras linguagens. As turmas ficaram bastante curiosas para saber que etapa seria essa. Solicitei que eles já começassem a pensar em outras linguagens que pudessem dialogar com a história do Cordel que eles tinham escolhido. Citei algumas linguagens, como exemplo: representar o Cordel escolhido em história em quadrinho, ilustrá-lo com um desenho, encená-lo em forma de teatro, etc.

Nas aulas seguintes, dos dias 18, 19 e 20 de Junho de 2007, especifiquei com mais detalhes o que seria a leitura detalhada para apresentação pública do Cordel por meio de outras linguagens. Apresentei algumas possibilidades de apresentação, tais como:

- a) Ilustrá-lo com um desenho em folha de papel pardo grande no tamanho de 1,26 cm de comprimento X 0,96 cm de largura cm aproximadamente;
- b) Encená-lo em forma de teatro com duração de 15 a 20 min.
- c) Apresentá-lo em forma de história em quadrinho em folha de papel pardo grande no tamanho de 1,26 cm de comprimento X 0,96 cm de largura cm aproximadamente;
- d) Trazer uma música que represente o cordel lido (trazer a letra também)
- e) Ler o cordel em voz alta para a turma (antes ensaiar a apresentação fora da sala de aula com a ajuda do professor ressaltando a entonação nordestina para dar mais veracidade ao cordel).
- f) Apresentá-lo de outra maneira que não as sugeridas.

Fiz essas sugestões sem descartar qualquer outra possibilidade de outra linguagem trazida por eles próprios, como foi o caso de uma dupla que decidiu realizar a apresentação do resumo do seu Cordel em forma de poesia. Alguns alunos ficaram sem saber como representar o seu cordel, o que exigiu uma orientação específica para essas duplas.

Ficou combinado que, ao final da apresentação, na semana seguinte, a turma iria escolher as três melhores apresentações para apresentar para as outras duas turmas. Muitos alunos demonstraram querer realizar o pior possível para não ter que apresentar em público. Neste momento, tive que repreendê-los no sentido de fazê-los acreditar no próprio potencial e na capacidade de realizar bons trabalhos. Os alunos do noturno não são muito privilegiados pela escola em termos de apresentação e divulgação dos seus trabalhos, especialmente os alunos do EJA.

Como o ensino no EJA é um ensino compactado, muitas vezes o professor fica limitado a atividades estruturais da língua portuguesa e não consegue desenvolver atividades que estimulem a leitura, a reflexão e a expressão oral dos alunos. Por não desenvolver tais atividades, os alunos ficam inseguros quando são colocados em situações que exijam leitura, reflexão e comunicação oral, ou seja, a falta de costume gera a falta de confiança em falar em público.

Nessa etapa da seqüência didática deste projeto, os alunos tiveram que interagir com outras linguagens. Isso colaborou para o desenvolvimento de outras habilidades, além da leitura e da comunicação oral, tais como: trabalhar com retroprojeter ao elaborar transparências na apresentação do cordel a “Moça que namorou com um pai-de-chiqueiro”; realizar trabalho de colagem para resumir seu cordel e apresentá-lo; sintetizar o seu cordel com as principais imagens que resumiriam a história lida; ler o cordel com sotaque nordestino, etc.

Os alunos tiveram duas semanas para preparar a apresentação. Nessa fase, precisei ajudá-los para a solução das dúvidas sobre a elaboração dos cartazes e dos desenhos, a escolha da música, a elaboração da transparência que realizariam em casa.

Os alunos ficaram bastante curiosos para saber o que outras duplas estavam preparando e tiveram, também, a curiosidade de saber qual era a história do cordel das outras duplas. Isso gerava uma ansiedade e expectativa para ver como o colega apresentaria o seu cordel.

3.6 Apresentação

As apresentações se realizaram na semana de 25, 26 e 27 de Junho de 2007. Foram 04 aulas para cada turma, ou seja, metade apresentou em duas aulas e a outra metade apresentou nas outras duas aulas.

Antes de iniciar as apresentações, expliquei que, infelizmente, por não haver tempo hábil para apresentar para as outras turmas por motivo da proximidade do Conselho de Classe a ser realizado na próxima semana, as apresentações ficariam somente no âmbito de cada turma e não com todas as outras turmas envolvidas no projeto. Houve um suspiro de alívio por parte dos alunos. Combinamos, então, que nas últimas apresentações faríamos uma comemoração em cada turma.

À medida que as primeiras apresentações iam ocorrendo, os outros alunos que apresentariam em outro dia ficavam empolgados e percebiam que não era tão complicado como eles pensavam. Percebi, também, um empenho dos alunos em superar a apresentação do colega, seja em termos de cartaz, seja em termos de música, seja em termos de história em quadrinho, etc. Queriam apresentar melhor que o outro e/ou que o seu cartaz ficasse mais bonito do que o do colega.

Os alunos foram bastante criativos quanto ao uso de outras linguagens que dialogavam com o seu cordel. Eis algumas apresentações que me chamaram a atenção pela criatividade com que demonstraram terem lido e compreendido a história do cordel que escolheram. Nota-se a utilização da intertextualidade, da poesia, da própria estrutura do cordel (início dos versos com letra maiúscula), da capa do cordel lido apresentando em forma de cartaz, do cordel lido recontado por história em quadrinho, teatro, síntese da história em forma de painel, colagem e utilização de um recurso típico para apresentação, que é o retroprojektor.

No cordel “BRASIL Um paraíso ameaçado”, a aluna fez um trabalho de intertextualidade ao utilizar a letra da música do Cazuza cantada pela Gal Costa, para representar o cordel lido por ela.

BRASIL

UM PARAÍSO AMEAÇADO

Musica do Nordeste
Da ABLC

CORDEL



Copyright: Zilka Zeman

2ª Edição - Ceará - 2005



Brasil

No cordel está dizendo que o Brasil é um país ameaçado que tem muita paisagem valorizada ~~de~~ que no momento o homem está acabando com ela.

É a música que escolhi tem um pouco a ver com cordel que ao mesmo tempo fala que o novo Brasil é um país que existe droga, violência mas não podemos perder a esperança porque um dia o brasileiro adquire muito mais valedoria e cuida bem do Brasil.

Gal Costa - Brasil

Cazuza/george Israel/nilo Roméro

Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu nascer

Não me ofereceram
Nem um cigarro
Fiquei na porta estacionando os carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito é uma navalha

Brasil
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

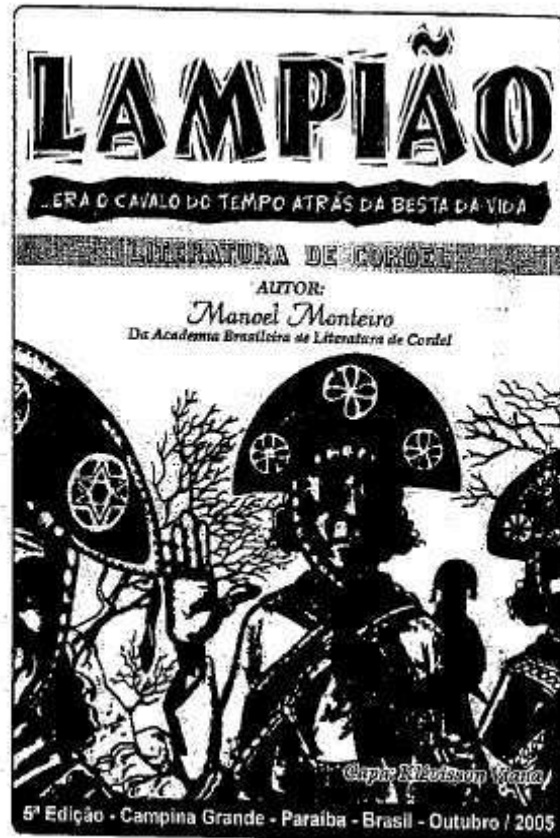
Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu nascer

Não me sortearam
A garota do Fantástico
Não me subornaram
Será que é o meu fim?
Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada pra só dizer "sim, sim"

Brasil
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Grande pátria desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
(Não vou te trair)

No cordel “LAMPPIÃO – Era o cavalo do tempo atrás da besta da vida”, as alunas utilizaram-se de uma poesia de autor desconhecido e uma composição de autoria de Caverna e Alf que elas encontraram na internet com o título “Mais um dia...”. Elas não souberam cantar, mas leram a letra como poesia.



Luanna - 1.001 EJA / meluana
Ponte Real, 30/05/07.

R: A história fala sobre o camponês que teve o pai morto e entrou na justiça para punir o culpado, como a justiça é pra quem tem dinheiro, preferiu a vingança. Fez uma emboscada para matar o assassino de seu pai. Um gato do vizinho quebrou a noite, depois Satanas disse ao vizinho, leve três diabinhos de cães (diabos) e leve os arneses. Lampião foi caçado por cães, pelos diabinhos e pelo vizinho que vinha

disparando seu revólver, que só parou quando faltou munição, que depois foi levado prendado pelo caminho e briga com os cães. Junto com Maria, Lampião tentou escapar. Juntaram várias pessoas em Lampião. É cheio de ferimentos acabou morrendo, ele e sua amada...

O Lampião e o Cangaceiro

Lampião...
Quando sinto o cheiro da caatinga
O sertão dá
Me dá vontade de matar

Sou Lampião
Sou bandido
Eu sei que algum dia
Minha cabeça vão degolar!

Cangaceiro...
Sou rei do cangaço
Não se aquieta comigo
Que eu te arregaço

A morte comanda o cangaço
E o meu nome além do espaço

Virgulino Ferreira
Sertão de Canudos
Aqui eu nasci
Virgulino Ferreira
Sertão de Canudos
Aqui eu morri!

Mais um dia...

Composição: caverna e alf

(Em C)

Carro, canoa, a pé, favela, mucambo.
Alagado, enchente, rio, mendigo, mulambo.
Mangue, asfalto, pedra, caranguejo de andada.
Folclore, fé, sertão, crime na madrugada.

Refrão:

(Em C)

Barraco, mucambo / favela, mulambo.
Até quando pegando resto da feira eu vou?!
Barraco, mucambo / favela, mulambo.
Na necessidade a cidade se acabando...

(Em C)

Rendeira, doceira, traficante, biqueira.
Guitarra, berimbau, briga de rua, capoeira.
Reggae, forró, samba, maracatu, baião.
Tecnologia e fome, ordem, desunião.

Refrão:...

(Em C)

Lei, quem? Sertão é lampião!!!
Lei, quem? Sertão é lampião!!!
Lei, quem? Sertão é lampião!!!
Lei, quem? Sertão é lampião!!!

(Em5 C5)

Era o Rei do cangaço por todo Sertão,
Lutou sem ter fracasso, cangaço, destruição.
Eis o Rei do cangaço por todo Sertão,
Lutou sem ter cansaço, cangaço, destruição.

Refrão:...

(Em5 C5)

Rendeira, doceira, traficante, biqueira / guitarra,
berimbau, briga de rua, capoeira.
Reggae, forró, samba, maracatu, baião / tecnologia e fome,
ordem, desunião.

Refrão:...

(Em5 C5)

Final: Rei o Naná, oh Naná Rei...

A apresentação a seguir foi montada a partir de algumas estrofes do próprio cordel e de um resumo do cordel em forma de poesia. Os alunos apresentaram um cartaz para que toda a turma acompanhasse a leitura.

Autor: Pedro Queiroz

A História de ZÉ MOLÉSIO O REI DA PREGUIÇA.



Xilogravura de Severino Borges

LITERATURA DE CORDEL
Recife, Outubro de 2005 - 1ª Edição



MINISTÉRIO DA
CORAGEM ADVERTE:

“PREGUIÇA MATA!”

d - Conta a história de um homem "Zé Molésio" que era um sujeito que vivia sem preguiça, teve preguiça pra nascer. Nunca quis saber de trabalhar. Quando foi pra escola, que chegava atrasado mesmo morando, bem perto da escola, foi um sacrifício para aprender. Foi tão parado e preguiçoso que aos 40 anos ficou doente e os médicos diagnosticaram que era preguiça crônica, e até para morrer foi preguiçoso começou a sofrer no sábado e só morreu na segunda-feira.

e - Está coerente pois a história fala de um homem preguiçoso e nada melhor do que vir desenhado na capa um homem deitado na rede que parece estar sendo a vida passar.

Zé Molésio O Rei da Preguiça

Nosso cordel fala de um rapaz
 Que de fazer nada era capaz
 Passou a vida morcegando
 E cansou de ficar espreguicando
 A sua história começa no dia do seu nascimento
 Onde por sua preguiça sua mãe teve um grande sofrimento
 O parto foi demorado
 Vinte e cinco horas
 Para enfim nascer o filhinho esperado

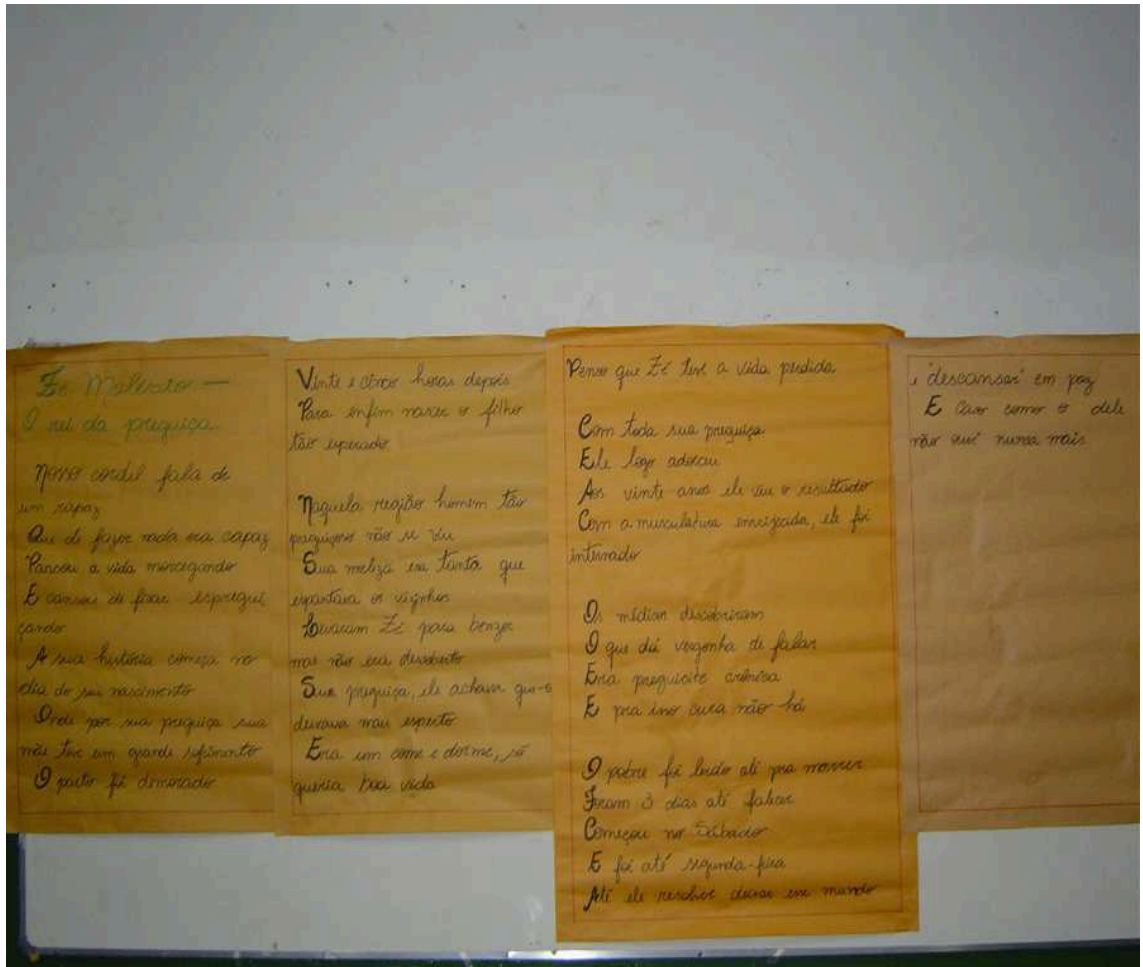
Naquela região homem tão preguiçoso não se viu
 Sua moleza era tanta que espantava os vizinhos
 Levaram Zé pra pensar mas não era descoberto
 sua preguiça ele achava que o deixava mais esperto
 Era um come e dorme só queria boa vida
 Penso que Zé molésio teve a vida perdida

Com toda sua preguiça
 Ele logo adoeceu
 Aos vinte anos ele viu o resultado
 Com a musculatura enrijecida ele foi internado.

O que os médicos descobriram
 Da vergonha de falar
 Era preguiça crônica
 E pra isso cura não há

O pobre foi levado até pra morrer
 Foram 3 dia até falecer.

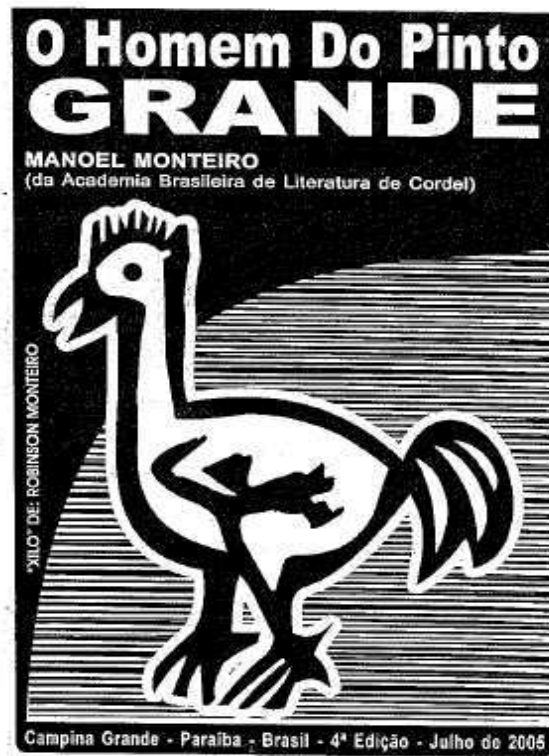
Começou no "sábado" ra
 E foi até segunda feira.
 Até ele resolver deixar esse mundo e "descansar"
 em paz
 E caso como o dele não ouvi nunca mais



A próxima dupla citada preferiu dialogar o cordel “História completa do navegador João de Calais” com o desenho. A dupla desenhou a capa do próprio cordel e em seguida contou resumidamente a história.



A dupla que apresentou o cordel “O homem do pinto GRANDE” também preferiu o desenho, mas ao reproduzir a capa do cordel acrescentou um homem e uma casa ao lado do pinto. Apresentou resumidamente a história para toda a turma explicando o seu desenho e a relação com o cordel lido.



Duas duplas de turmas diferentes trabalharam o mesmo cordel: “Uma paixão no deserto”. Uma dupla preferiu redesenhar a capa do cordel em forma de tapete mágico com um coração significando o amor do casal mencionado na história. A outra dupla preferiu recontar a história em forma de história em quadrinhos.



UMA PAIXÃO NO DESERTO

Contada História de Amor e Magia
por *[illegible]*
Lecturas de (C. 10)



Bravo, Bravo
Beh Magica Sa
me tem q'ora
Guarda Magico



Tenho um tapete
magico quando
eu quero que
que fique e ele, e
me sempre
quando precisar
fazer

Olá, Como
Vai



Olá, estou
estudando

MORANDI - RE - 10 03/11



Guarda, se eu
quiser que
eu fique e ele, e
me sempre
quando precisar
fazer

Princesa Anise
no Pires Suitor
que o Rei se
casou

Quero ir para o deserto
com o meu amor e me apaixonar
lá



Quer se
casar e
fazer amor
Anise

Guarda,
prendem nos
cães de
tercer



Mas do avião
o cavalo veio e
to tapete magico e
eu com o meu

EM BUSCA da
AMPLIDÃO
Foram abraçados
E REIZES

FIM

O trabalho que reproduziu o cordel “Coco Verde e Melancia” ficou bem interessante porque a dupla dialogou com 3 linguagens diferentes: o resumo por escrito, o desenho como forma de esboço para o cartaz e o trabalho com colagem no cartaz para, então, utilizá-lo para apresentar para a turma recontando a história resumidamente.



Resumo.

Rosa e Armando são 2 crianças que se apaixonam ^{ainda} na escola quando se percebem que o professor está de olho neles, eles disfarçam e começam a escrever um para o outro como se ~~este~~ gostassem de frutas. Armando começa a chamar Rosa de melancia e esta por sua vez apelida Armando de coco verde. As crianças têm um ponto de encontro que é uma pedra em frente à escola.

O tempo passa e os 2 crescem e decidem namorar porém o pai de Rosa é contra o namoro e acaba ^{com} um jeito de separar os 2 inventando uma história que sua mãe está doente e que Rosa deve cuidar dela.

Quando Rosa chega ao local percebe que foi enganada e enquanto isso seu pai finge que Rosa foi morta por uma febre, este derrama sangue em uma roupa de Rosa e chora sua morte. O Pai de Rosa pede que um negro finge ter enterrado Rosa. Armando muito triste vai até o local e chora e resolve cavar no local. Armando descobre que foi uma farsa e decide fingir de Tiago Agostinho. Vai embora para outra cidade e finge que está morto.

Armando arma um plano para reencontrar Rosa e conta com a ajuda de um caboclo que participa de uma festa dada por Tiago Agostinho, na festa o caboclo começa a dançar e cantar se referindo à melancia dizendo que coco verde a espóvia e amava. Rosa vai ao encontro de Armando na pedra e os dois ficam juntos e felizes. ~~Armando~~ ^{Armando} ~~casam~~ ^{casam} e ficam ricos. e o Pai de Rosa pede perdão por tudo.



A dupla que leu o cordel “A mulher fofoqueira e o marido prevenido” reelaborou o cordel resumindo-o em forma de diálogos das cenas mais importantes e apresentou-o como teatro para toda a turma.



A MULHER FOFOQUEIRA E O MARIDO PREVENIDO

NARRADOR = Como diz o ditado, no princípio só há flores. O casal vive de ternura e amores, sem saber que pode entra num vale negro de dores.

Depois que a roleta gira, se o cabra cair no laço, precisa sair do embaraço, reza pra nossa senhora que ela da novo traço

NICOLAU = Eu sou um camponês que vivo na Europa antiga
Me casei com uma fofoqueira e já estou arrependido.
Essa mulher passa o dia fofocando

CATARINA = Falo mesmo eu tenho um bicho de baixo da língua que me ferroa, só sossego quando falo mesmo.

NICOLAU = Catarina mulher seca de venta comprida de canela fina, da língua ferina. Vale me Deus, pra espisar a rua. Está boca da mãe da lua. Venha cá

CATARINA = O que foi homem me deixe em paz ; Ou você têm alguma fofoca pra me contar!

NICOLAU = Tenho sim. Achei um velho jarro cheio de moedas, aqui nas terras do rei Prepare a argamassa e vamos esconder o jarro e ver se não conte pra ninguém?

NICOLAU = (pensando) Bem agora eu tiro o jarro daqui e vou esconder noutro lugar pra enganar a Catarina. EU espero ela voltar e finjo que enterrei ali

NICOLAU = munhè deixe tudo pra lá e vamos pra floresta buscar peixe, pão e doce?

CATARINA = HÃ, HÁ, HÁ que história esquisita nunca vir pegar doce, pão na floresta?

NICOLAU = (pensando) Vou preparar a floresta para ela pensar que tudo que ela vê é real.

CATARINA = Nossa eu nunca vi peixe dá em árvores , bolo e doce por todo lado. Nossa!!! Uma lebre no anzol!O que é isso? Nicolau do céu.! Me belisca

NICOLAU = Só se foi agora!

CATARINA = Ai Nicolau eu tava brincando não era pra você me beliscar doeu viu!

NICOLAU = Vamos pra casa munhé já pescamos lebre e colhemos peixe e doces a vontade.

“AÍ CATARINA COMEÇA A FOFOCAR.”

CATARINA = Gente meu marido achou um jarro cheio de moedas de ouro nas terras do rei. (3VEZES)

GUARDA = Nicolau ! que história é essa que você achou ouro nas terras do rei; O rei está aqui é quer satisfação!

NICOLAU = Oh língua felina boca da mãe da lua parece uma caçapa sua língua de trapo.

REI = EU sou o rei e ordeno que entregue o meu ouro. Sua esposa é testemunha que você encontrou nas minhas terras.

NICOLAU = Minha esposa enlouqueceu anda falando asneiras, jamais encontrei ouro algum!

CATARINA = Achou sim majestade e ele enterrou debaixo do meu fogão, só falo de mais mas mentirosa eu não sou, é ruim de eu ir pra cadeia heim

NICOLAU = Quando foi isso Catarina?

CATARINA = Engraçadinho ,lembra aquele dia que fomos a floresta e você pescou uma lebre e tinha doce e pão esparriado pra todo lado!

REI = sua história é um absurdo, você acha que sou bobo não tem mais o que fazer. prendam ela agora pois ela desacatou o rei com toda essa mentira.

Nicolau = A fofoca quase muda a minha sina, mas como sou prevenido me livrei de Catarina! Foi ela que se lascou com sua língua felina. Me botou em grande aperto mas me livrei por um triz vou pegar o meu tesouro e fujo para outro país. Livrei me daquela peste agora serei Feliz.

NARRADOR = Embarcou pro novo mundo com ouro na algibeira. Chegando em Pernambuco Casou-se com uma Brasileira. Nova, bonita e discreta. Esqueceu a Fofqueira.

FIM

Bastante criativa foi a representação do cordel “O poder das plantas na cura de doenças”. Foi elaborado um cartaz sintetizando a história através de pequenas amostras de ervas e condimentos que utilizamos no nosso dia-a-dia.

O Poder Das Plantas Na Cura das Doenças



A dupla que leu o cordel “A moça que namorou com um pai-de-chiqueiro” preferiu desenhar em transparências as cenas mais importantes e apresentá-las à turma recontando a história resumidamente. Foi também muito interessante.



Por fim, cito o cartaz com o cordel “O folclore decantado em cordel”. Essa dupla foi também bastante criativa na confecção do cartaz, pois este cordel é um resumo do folclore do nosso Brasil e eles souberam sintetizar o cordel neste cartaz falando da cerâmica, da comida, das festas e tradições.



No final de todas as apresentações, em cada turma, realizamos uma pequena comemoração. Como o microsystem estava à disposição para aqueles que apresentaram canções que dialogavam com seus Cordéis, alguns trouxeram cd's e terminamos o projeto, literalmente, em festa.

3.7 Reflexão sobre as atividades de Leitura de Cordel

Após o trabalho com os quatro procedimentos de leitura (leitura global, leitura detalhada, leitura detalhada com vista à apresentação do cordel e a apresentação propriamente dita), em que os alunos, divididos em duplas e/ou trios, leram, discutiram, responderam às perguntas propostas, interagiram com outras linguagens e ainda apresentaram o material lido, constatamos que foi possível aos alunos a apropriação gradativa das principais características típicas do gênero discursivo cordel, também chamado de Literatura de Cordel. A análise de alguns exemplares de cordel e a exposição oral pela apresentação dos cordéis lidos foram atividades importantes para o objetivo geral do projeto.

Pudemos, ainda, constatar que os alunos perceberam quais são os elementos fixos constitutivos do gênero discursivo Cordel, o que nos faz crer que poderão reconhecê-lo em situações fora da escola e compreendê-lo como uma prática de linguagem típica de um certo grupo social. Segundo Bakhtin (2000), por meio do conhecimento prévio dos gêneros, pode-se antecipar ou ter uma visão do texto como um todo acabado. E de acordo com Maingueneau (2004, p. 64).

Graças ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta. Em um instante somos capazes de identificar um dado enunciado como sendo um folheto publicitário ou uma fatura e, então, podemos nos concentrar apenas em um número reduzido de elementos.

Neste projeto de leitura, foi possível constatar, como mostram os depoimentos abaixo, a passagem de um momento inicial de falta de interesse pela leitura para, posteriormente, um empenho e entusiasmo dos alunos participantes para apresentar seus trabalhos; compromisso com sua própria aprendizagem e engajamento nas tarefas. Mesmo que no começo a preguiça tenha sido observada, no final, todos acabaram se envolvendo. Houve mudanças de atitude no exercício de leitura, principalmente ao se depararem com a leitura propriamente dita do cordel; no

posicionamento crítico; aquilo que parecia importuno passou a ser interessante. Houve uma reflexão bastante boa sobre os aspectos do gênero discursivo Cordel.

Alguns depoimentos colhidos dos alunos ao término do projeto estão reproduzidos a seguir:

9 – Eu gostei, achei interessante legal, através da leitura eu pude ver o que o cordel passava para nós, porque se fôssemos analisar a história sem ler não saberia o que ele transmitiria. Eu gostei, os alunos tiveram que realmente ler o cordel para passar para turma. A maioria participou houve entusiasmo para a apresentação

10 – Foi interessante, mas um pouco cansativo, mas ao mesmo tempo divertida, mas valeu a pena.

11 – A leitura do Cordel foi interessante na minha vida porque eu tinha alguma dificuldade para ler e com a leitura do Cordel, eu fiquei mais solta aprendi muita coisa em relação a interpretar a leitura do Cordel, tinha muita coisa boa, a linguagem dos personagens para estimular o gosto pela leitura nas atividades de ler.

12 – Ler é sempre bom, eu não sabia o que era Cordel e com as suas explicações e com a leitura hoje eu sei tudo ou quase tudo sobre Cordel. Foi muito interessante. Eu não gosto muito de apresentações, mas foi tranquilo, eu consegui dar conta do recado. Foi tudo muito proveitoso.

13 – É interessante pra mim sim, o texto: O holocausto dos homens nus, falava sobre os índios, a floresta e os brancos. Eu aprendi coisas que não sabia foi uma leitura agradável e que vou guardar. As aulas foram diferentes, acredito que legal para a turma a apresentação apesar de eu não gostar, foi show. Deveria ser sempre assim, aulas bem diferenciadas.

14 - Eu aprendi que o Cordel pode ser interessante a partir do momento em que participamos deles e podemos levar adiante no nosso dia-a-dia.

Foi interessante mais um pouco cansativo, mas ao mesmo tempo divertido, mas valeu a pena.

15 – *Eu aprendi que através do Cordel a gente começa a ver o Brasil de maneira diferente, aprende coisas diferentes. Eu gostei, mas achei que o tempo foi pouco, foi muito rápido. Poderia ser melhor, mas espero que o próximo nós tenhamos mais tempo.*

16 – *Achei muito interessante o Cordel porque teve muita variedade para a gente ver. Eu gostei muito do meu Cordel porque falou sobre os meninos e rua e dos políticos. Eu gostei muito por que a turma participou foi muito legal.*

17 – *A leitura do Cordel eu achei muito interessante para minha vida porque eu não gosto de ler livros e acabei tendo que ler e acabei gostando. As seqüências das aulas e as atividades, eu achei que foi muito proveitosa porque com o trabalho feito em classe e a apresentação a aula foi mais proveitosa e divertida.*

18 – *Achei interessante porque ali relata uma cultura brasileira. Foi boa porque sempre é bom presenciar algo que é da nossa cultura.*

19 – *Eu aprendi que tudo tem um fundamento, nem tinha passado pela minha cabeça que tudo o que fizemos era para nos interessar mais pela leitura e aprendemos muito, como conhecemos palavras diferentes, lugares e até mesmo um diálogo diferente. Achei uma forma diferente de comunicar com os colegas, sem medo de ser vaiada, pois todos participaram sendo uma aula mais light.*

20 – *Aprendi que hoje se alguém me perguntar alguma coisa a respeito do Cordel eu saberei responder por que até então eu ouvia música ou alguma leitura de Cordel e não sabia que tipo de leitura estava sendo executado. Hoje saberei distinguir o que é um Cordel ou não.*

Na minha opinião a seqüência das aulas foi muito proveitosa, aprendi bastante coisa . Algumas delas eu às vezes já praticava, mas não sabia na teoria do que se tratava, agora pretendo dar continuidade no meu aprendizado sobre esse assunto e também passar para algumas pessoas que ainda não conhecem o que é um Cordel.

É importante notar que, num trabalho com projeto, as seqüências didáticas não devem ser cristalizadas, podendo ocorrer alterações das atividades se houver necessidade, como foi o caso de não conseguirmos fazer uma apresentação em conjunto com todas as turmas envolvidas no projeto por não haver tempo hábil. Isso não afetou o trabalho de leitura.

Os alunos do EJA noturno, além de não terem hábitos de leitura em sala de aula, têm, ainda, o tempo de aulas reduzido por ser um curso compactado, como já dissemos anteriormente. Nós, professores do EJA, muitas vezes ficamos limitados ao ensino gramatical de língua portuguesa e os alunos acabam se acostumando a esta situação. Quando desejamos desenvolver algo diferente, precisamos ser criativos e estabelecer objetivos em cada etapa da tarefa para estimulá-los (como fizemos ao estabelecer algumas questões para serem respondidas, por escrito, na leitura global e na leitura detalhada), conduzindo-os para que não perdesse o foco da atividade proposta. Desta forma, os alunos se sentem comprometidos com a atividade e interessados pelo assunto, como evidenciam os depoimentos a seguir:

21 – Aprendi a gostar do cordel, pois no início eu estava achando meio chato, cansativo, mas depois eu comecei a me interessar e me aprofundar no Cordel que escolhi para o trabalho e apresentação. O Cordel foi interessante para minha vida, não pela parte da história profundamente, mas pelo que ele me despertou: o interesse pela leitura e pelo conhecimento cultural de algumas regiões. A seqüência foi boa, pois tive a oportunidade de conhecer o Cordel passo à passo. A professora se preocupou com a seqüência que foi devagar, não foi corrido, mas deu tempo e a base para nós nos aprofundarmos no nosso assunto do Cordel. Todas as atividades foram legais, porque em cada uma eu pude conhecer o cordel de maneira diferente, mas o que eu achei mais legal foi a parte da divulgação para a turma, pois pudemos passar uns para os outros o conhecimento de cada Cordel lido.

22 – Para dizer a verdade eu no começo da seqüência não gostei muito, mas depois eu gostei porque eu gosto de leitura como o Cordel porque é como uma poesia em verso e é interessante o jeito de ler e cantar o cordel, sim, despertou o meu interesse sobre a leitura de poesias porque eu gosto.

23 – *Bom no início eu não gostei muito, mas depois de fazer a leitura global e a leitura detalhada, eu achei legal. Não tinha tido esta experiência em sala de aula, mas foi muito bom ter o conhecimento da apresentação em dupla e a divulgação para a turma foi ótima.*

24 – *Foi divertido, que saímos um pouco da rotina e aprendemos uma cultura diferente de outros estados. Aprendi que há muitos tipos de rimas diferentes e ao mesmo tempo são brasileiras.*

25 - *A seqüência das aulas tem sido satisfatória, dentro das possibilidades do EJA. As atividades vivenciadas são saudáveis, estimularam minha atenção para especificamente a literatura brasileira. A leitura detalhada foi boa, e a apresentação foi legal. De um modo geral foi bom para a turma.*

26 – *Foi bem didático, pois começamos conhecendo o livro e fazendo a escolha do livreto, depois fizemos um leitura global, vimos os pontos chaves “principais”, leitura detalhada e por último a apresentação.*

CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi motivada pelo contexto de dificuldades observado para as práticas de leitura no Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Os alunos sujeitos desta pesquisa apresentavam dificuldades de leitura possivelmente devido à herança de um sistema escolar marcado por problemas de várias naturezas, já descritos em muitas pesquisas, e também pela falta de hábitos próprios de leitura. Conseqüentemente, eles não demonstravam interesse por trabalhos que exigiam leitura. Acrescido a esse problema, deparamo-nos com o tempo reduzido para a reversão desse quadro, pois o EJA é uma modalidade compacta do Ensino Médio .

Baseando-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que recomendam o trabalho com gênero discursivo para ajudar o aluno a melhorar sua competência necessária para o bom desempenho da linguagem fora da escola e tornar-se capaz de competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua, estabeleceu-se como objetivo desta pesquisa despertar nos alunos o gosto pela leitura oferecendo a oportunidade de práticas de leitura a partir do conceito de gênero discursivo. Especificamente, os objetivos desta pesquisa foram: desenvolver um projeto de leitura de cordel com alunos do 1º e 2º anos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no Ensino Médio noturno do Colégio Estadual República Italiana, em Porto Real, no interior do Estado do Rio de Janeiro, e avaliar a adequação da seqüência didática proposta nesse projeto.

A observação dos resultados das várias etapas do projeto, a partir da fundamentação teórica adotada, permite-nos concluir que, no início, houve certa resistência dos alunos diante da novidade das atividades. Aos poucos, porém, essa situação foi se modificando em decorrência das explicações iniciais sobre o cordel e do um maior contato dos alunos com os livretos de cordel disponibilizados para a leitura. A seqüência didática de leitura elaborada como o propósito de que os alunos se apropriassem gradativamente das principais características típicas do gênero discursivo Cordel e/ou da Literatura de Cordel mostrou-se muito eficiente. As questões propostas para serem respondidas por escrito, na leitura global e na leitura detalhada, contribuíram para o melhor aproveitamento do tempo – tão escasso no sistema de ensino do EJA – e para o conhecimento mais aprofundado do cordel.

Constatamos que os alunos perceberam quais são os elementos constitutivos do gênero discursivo Cordel, o que nos levou a acreditar que poderão reconhecê-lo em situações fora da escola e compreender esse gênero como uma prática de linguagem típica de um certo grupo social.

A proposta da etapa final do projeto, de análise de alguns exemplares de cordel e a apresentação desses cordéis por meio de outras linguagens proporcionou um nível de leitura detalhada do cordel que de outra forma talvez não tivesse sido atingido.

É importante notar que num trabalho com projeto, as seqüências didáticas não devem ser estáticas, podendo ocorrer alterações das atividades se houver necessidade, como foi o caso de não conseguirmos fazer uma apresentação em conjunto com todas as turmas envolvidas no projeto por não haver tempo hábil. Isso não afetou o trabalho de leitura e reprodução dos cordéis, que foi realizada por meios muito variados, como: cartaz, desenhos, colagens, apresentação com transparências, resumos imitando histórias em quadrinhos, resumos em forma de poesia, músicas e representação teatral.

Ao final do trabalho, pudemos perceber pelo questionário de avaliação das atividades respondido por escrito pelos alunos e pelos comentários que vários alunos sentiram-se estimulados à leitura. Tudo isso revela que é possível não só trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio noturno compactado – EJA -, como também despertar no aluno o gosto pela leitura utilizando o gênero discursivo Cordel.

Espera-se que esta pesquisa apresente elementos que sirvam como sugestão e motivação para o desenvolvimento de atividades de leitura também para outros gêneros discursivos, uma vez que a organização básica do projeto se aplica a outros gêneros, sendo necessária apenas a adaptação das tarefas de leitura ao gênero focado. Concluímos que é importante despertar nos jovens do Ensino Médio do EJA o gosto pela leitura e isso pode ser feito por meio de gêneros discursivos, como o cordel, que proporcionam uma ampliação de conhecimentos de mundo do aluno e a apreciação de manifestações culturais de determinada região. Com a continuidade desse trabalho, com outros gêneros discursivos, acreditamos que ele possa ser motivado a buscar a leitura não por obrigação, mas voluntariamente, ao longo de sua vida.

Esta pesquisa mostrou a viabilidade dos projetos de leitura de gêneros discursivos no Ensino Médio do EJA.

REFERÊNCIAS

- AMORA, Antonio Soares, **Teoria da literatura**. 8.ed. São Paulo: Editora Clássico-Científico, 1969.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coimbra: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- DIÈGUES JUNIOR, Manuel. et al. **Literatura popular em verso: estudos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 159-177.
- EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamini (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, (Coleção Aprender e ensinar com textos, V 5).

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Dialogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1998.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Atica, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Abordagens de leitura**. V. 7. Belo Horizonte: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, Arievaldo Viana. **Acorda cordel na sala de aula: a literatura popular como ferramenta auxiliar na educação**. Fortaleza: Tupynanquin, 2006, (Coleção Queima-Bucha de Cordel).

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Gêneros discursivos na formação do leitor proficiente: projetos de leitura exemplificados com os gêneros cordel, crítica de cinema, notícia e reportagem. **Anais do 11º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa**. São Paulo: PUC/SP, 2006. CD-Rom.

_____. Procedimentos para estudo de gêneros discursivo. Comunicação apresentada no **A15º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística aplicada**. São Paulo:

PUC/SP, 26 de maio de 2005a. Publicado na revista Intecâmbio n. 15, São Paulo: PUC/SP, 2006

_____. A leitura de rótulos em sala de aula: outras linguagens, outras temáticas. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. da. (Org.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada**. Taubaté: Cabral, 2005b.

_____. Práticas de produção de gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa. In: KARWORSKI, A. .M.; BONI, V. F. C.V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005c.

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

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). **Em Aberto**. Brasília, ano 16, nr. 69, jan/mar. 1997. p. 64-82.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p.95-124.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

_____. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. p. 159-282.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3ª versão. Recife: UFPE, 2005. (Não publicado).

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Análise de discurso.** Campinas: Pontes, 1999.

PINHEIRO, Helder; LUCIO, Ana Cristina Marinho. **Cordel na sala de aula.** São Paulo: Duas Cidades, 2001, (Coleção literatura e ensino, 2).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1996, p.21-32.

REFERÊNCIAS DOS CORDÉIS UTILIZADOS NA PESQUISA

ACOPIARA, Moreira. **Brasil um país ameaçado**. 2ª. Ed. Ceará, 2005.

_____. **Lusivan Matias e Sebastião Marinho - Grande debate**. São Paulo, 2004.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cachorro dos mortos**. Rio de Janeiro, 2005.

BATISTA, Jota; LIMA, Arievaldo Viana. **Proezas de um babão ou a difícil arte do puxamento de saco**. Rio Grande do Norte/Mossoró, Queima-Bucha, 2005, (Coleção Queima-Bucha de Cordel).

CAMELO, José. **Coco Verde e Melancia**. Rio de Janeiro, 2005.

FORTALEZA, Zé Maria; LIMA, Arievaldo Viana. **A didática do cordel**. Ceará/Canidé, Typynanquin, 2006; (Projeto Acorda Cordel na sala de aula).

FORTALEZA, José Maria de. **A gramática em cordel**. Ceará/Canidé, Typynanquin, 2006; (Projeto Acorda Cordel na sala de aula).

LIMA, Arievaldo Viana. **A mulher fofqueira e o marido prevenido**. Rio Grande do Norte/Mossoró, Queima-Bucha, 2005, (Coleção Queima-Bucha de Cordel).

_____. **História completa do navegador João de Calais**. Rio Grande do Norte/Mossoró, Queima-Bucha, 2005, (Coleção Queima-Bucha de Cordel).

_____. **A moça que namorou com um pai-de-chiqueiro**. Rio Grande do Norte/Mossoró, Queima-Bucha, 2005, (Coleção Queima-Bucha de Cordel).

LIMA, João Ferreira de. **Proezas de João Grilo**. Ceará/Fortaleza, Typynanquin, 2000.

MONTEIRO, Manoel. **O poder das plantas na cura das doenças**. 2ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2005.

_____. **O homem do pinto grande**. 4ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2005.

_____. **A estória do rei, do rato, do gato....** 2ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2005.

_____. **Lampião ...era o cavalo do tempo atrás da besta da vida**. 5ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2005.

_____. **Cartilha do diabético.** 4ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2005.

_____. **Uma paixão no deserto – Comovente história de amor e magia.** 1ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2004.

_____. **Augusto dos Anjos – O poeta do infortúnio.** 1ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2004.

_____. **Conheça o enigma das inscrições rupestres do Lajeto Pai Mateus.** 1ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2002.

_____. **O holocausto dos homens nus.** 2ª. Ed. Paraíba/Campina Grande, 2000.

PINHEIRO, Luís da Costa. **Milton e Cléa – O desespero do amor.** Juazeiro. 1976.

PACHECO, José. **Grinaura e Sebastião.** Juazeiro. 1974.

QUEIROZ, Pedro. **Zé Molésio – o rei da preguiça.** 1ª. Ed. Pernambuco/Recife. 2005.

RONALDO, Rogério. et al. **O folclore decantado em cordel.** Ceará: Typynanquin, 2005.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Lampião – O capitão do cangaço.** Rio de Janeiro. 2006.

_____. **Meninos de rua e a chacina da Candelária.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro. 2005.

_____. **Discussão de Zé do Tabaco com o Doutor Saúde.** 2000.

_____. **Jesus de Nazaré e a missão do Cristo.** Rio de Janeiro. 1998.

_____. **Trajedia aérea mata Mamonas.** Rio de Janeiro. 1996.

_____. **Faleceu Mané Garrincha.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro. 1983.

VICTTOR, J. **A discussão de Pelé com Maradona.** Rio de Janeiro, (Coleção Discussão de Futebol da ABLIC).

ANEXO

Emblema oficial da ABLC – Academia Brasileira de Literatura de



Rua Leopoldo Fróes, 37 - Santa Teresa - Rio de Janeiro.
Tel: (21)2232-4881 - contato@ablc.com.br
www.ablc.com.br

AGOSTO DE 2005