



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luciana Carina Oliveira

Literatura de cordel: Outras vozes, outras culturas na escola

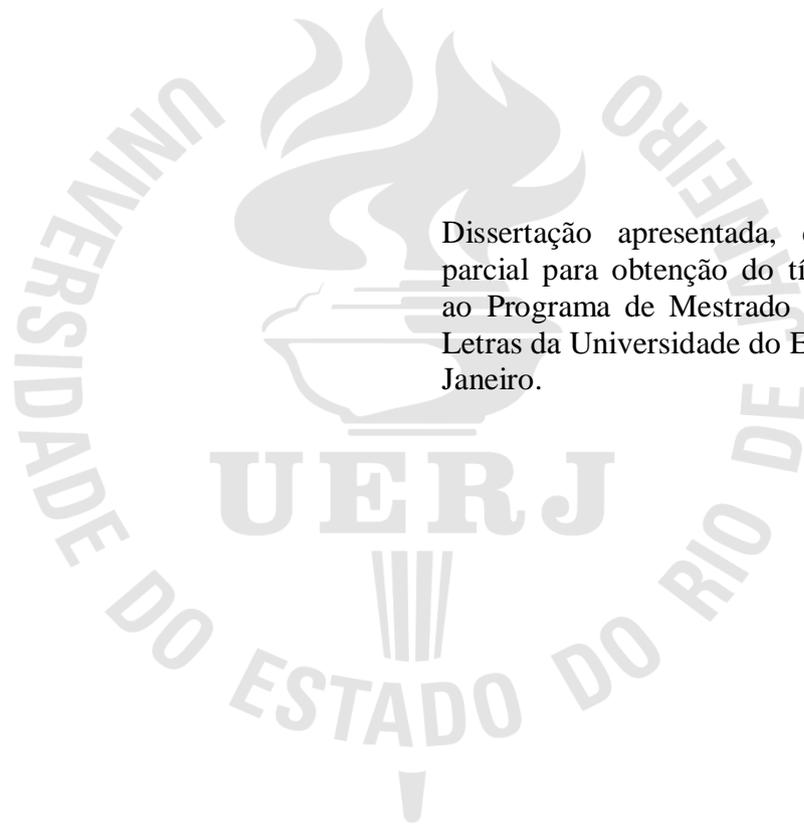
São Gonçalo

2019

Luciana Carina Oliveira

Literatura de cordel: outras vozes, outras culturas na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Isaura Ridrigues Pinto

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

O48	Oliveira, Luciana Carina. Literatura de cordel: outras vozes, outras culturas na escola / Luciana Carina Oliveira. – 2019. 142f.: il. Orientadora: Prof ^a . Dra. Maria Isaura Ridrigues Pinto. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Literatura de cordel brasileira – Teses. 2. Cultura – Teses. 3. Escrita – Teses. 4. Leitura – Teses. I. Pinto, Maria Isaura Ridrigues. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB/7 - 4994	CDU 398.51

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana Carina Oliveira

Literatura de cordel: outras vozes, outras culturas na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 12 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Betânia Pereira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Iran Nascimento Pitthan
Universidade Cândido Mendes – CEPERJ

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Ana dos Santos Oliveira, minha mãe, minha maior incentivadora, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu afilhado Lucas, por me conceder a honra de ser sua segunda mãe.

Ao meu pai Alzírrio (em memória) pelo exemplo e pelos princípios.

As minhas irmãs e aos meus sobrinhos pela torcida.

Aos amigos do PROFLETRAS pelo companheirismo.

À Prof.^a Dr.^a Maria Isaura Pinto Rodrigues pelas valiosas orientações.

Aos professores do PROFLETRAS, UERJ, FFP, pelas aprendizagens promovidas.

Ao professor Gerson dos Santos Seabra pelo incentivo e pelas trocas preciosas.

À diretora Jaciléa Baptista de Oliveira por ter confiado em meu trabalho.

Aos alunos do 9º ano das turmas 901 e 902 da Escola Municipal Vereador Antonio Duarte Lopes pela parceria.

RESUMO

OLIVEIRA, Luciana Carina. *Literatura de cordel: outras vozes, outras culturas na escola*. 2019 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta pesquisa apresenta uma proposta de intervenção que foi desenvolvida ao longo do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no ano de 2018, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vereador Antonio Duarte Lopes, localizada em Tanguá, município do Rio de Janeiro. Tal proposta teve como pressuposto refletir sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem, no trabalho com a leitura de textos não canônicos, mais especificamente o cordel, e com a escrita sob a perspectiva de promover o protagonismo dos alunos. Nesse sentido, foi preciso valorizar a sala de aula como um *locus* de produção de conhecimento, em que a assunção da identidade cultural e o respeito à pluralidade/diversidade foram não só legitimados, mas também promovidos. Para além dos saberes escolares, foi importante provocar um olhar crítico dos alunos sobre suas realidades, a partir de suas experiências, considerando que a formação da identidade transcorre ao longo do tempo, se formando e se transformando continuamente, mediada pelos sistemas culturais. Do ponto de vista pedagógico, esta pesquisa abordou a leitura e a escrita, a partir de perspectiva dialógica e interdisciplinar, considerada um dos preceitos fundamentais para que o aluno desenvolva uma compreensão mais ampla e crítica do fenômeno literário. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação de caráter qualitativo e explicativo, lançando mão da orientação instrumental-metodológica da Sequência Didática, de Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004). Estudou-se a importância de viabilizar a expansão do quadro de leitura do gênero literário cordel, contando com a ajuda introdutória, por comparação, de outro gênero literário não canônico, o *rap*, dadas as suas especificidades, que o assemelham ao desenho cordelista, e pela sua presença e pertinência incontestes no universo cultural dos sujeitos da pesquisa. Este relatório apresenta o resultado, analisado e comentado desta intervenção, materializado em produções pictórico-literárias dos alunos, atestando avanços, através dos textos não canônicos do cordel, de suas proficiências literárias, com marcas de autonomia e protagonismo criativos e de ampliação da leitura de suas realidades e tempos.

Palavras-chave: Cordel. Cultura. Identidade. Protagonismo. Criatividade. Leitura e escrita.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Luciana Carina. *Cordel Literature: other voices and cultures at school*. 2019 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This research presents a teaching and active intervention proposal, developed for the professional languages master degree – PROFLETRAS – in 2018, with the students of an elementary school, located in Tanguá, a small town in the state of Rio de Janeiro. This proposal's goal is to think about the complexity of teaching-learning activities. Working with the reading and writing of non-canonic texts, it promotes the students' protagonism, and their place as creators, praising their social and cultural references. With that in mind, it was necessary to value the classroom as a knowledge production locus, legitimizing and promoting the acceptance of cultural identity and the respect of diversity. Beyond the scholar knowledge, it was important to trigger students critical view about their realities, grounded on their own experiences, and to consider the identity formation process, which occurs over time, forming and transforming continuously, influenced by the cultural system. From the pedagogic perspective, this research deals with reading and writing, using the interdisciplinary and dialogic perspective, considered fundamental precept for the students to develop a wide and critical understanding of the literary phenomenon. The methodology used was a research-action with qualitative and explicative nature, using the methodologic/instrumental-Didactic Sequence- of Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004). It was considered the importance of enabling the expansion of reading of the literary genre called Cordel, working together with Rap, which resembles the cordelic structure and has an uncontested and pertinent presence among students. This report presents the analyzed and commented results of this intervention, materialized in students pictorial-literary productions, evidenced through the non-canonic Cordel texts, their literary proficiencies - with the mark of identity creative autonomy - and their wide analyses about their realities and times.

Keywords: Cordel. Culture. Identity. Protagonism. Creativity. Writing and reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Esquema da Sequência Didática	60
Figura 2 –	Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes	61
Figura 3 –	Respostas dos discentes ao pedido feito no módulo de reconhecimento do gênero	72
Fotografia 1 –	Gonçalo Ferreira da Silva	75
Fotografia 2 –	Atividades	84
Fotografia 3 –	Oficina de isogravura, preparação da matriz	96
Fotografia 4 –	Pintura da matriz, a expectativa da primeira produção	96
Fotografia 5 –	Produções dos alunos	97

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
1.1	Concepções de linguagem, texto e escrita	17
1.2	Leitura e compreensão	25
1.3	Literatura e Leitura	32
1.4	Gêneros textuais e intertextualidade	37
1.5	Currículo Mínimo e literatura de cordel	43
1.6	Escola, Cultura e Identidade	47
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	55
2.1	Procedimentos	58
2.1.1	<u>A Sequência Didática como instrumento de ensino</u>	60
2.1.2	<u>A escola e os sujeitos da pesquisa</u>	62
2.2	Proposta de intervenção: etapas	62
2.2.1	<u>A apresentação da situação: módulo de reconhecimento</u>	62
2.2.2	<u>Produção inicial</u>	63
2.2.3	<u>Módulos de ensino: atividades</u>	64
2.2.4	Plano geral das atividades: planejamento	64
3	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	68
3.1	Dados da Produção Inicial	68
3.1.1	<u>Dados do Módulo 1 – Reconhecimento do gênero</u>	70
3.1.2	<u>Dados do Módulo 2 – Percurso histórico do cordel</u>	73
3.1.3	<u>Dados do Módulo 3 – O rap e suas características</u>	79

3.1.4	<u>Módulo 4 – Oficina de <i>Rapel</i></u>	87
4	PRODUÇÃO FINAL	95
4.1	Produções escritas	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXO A - TEXTOS TRABALHADOS NOS DIVERSOS MÓDULOS	109
	ANEXO B – PRODUÇÕES DOS ALUNOS	132
	ANEXO C – COMUNICAÇÃO COM OS ALUNOS	140
	ANEXO D – AUTORIZAÇÕES	141

INTRODUÇÃO

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

O que motiva esta pesquisa é o desejo de refletir sobre o complexo processo que é aprender e ensinar. É nesse contexto de reflexão e aprendizado que pretendemos encaminhar esta investigação, dando especial atenção ao estudo do texto literário e, mais especificamente, ao cordel. A nossa proposta é a de trabalhar com essa forma de poesia sem torná-la pretexto para o ensino de questões gramaticais, levando em conta suas especificidades, enquanto gênero literário da cultura popular, bem como sua capacidade de propiciar prazer ao leitor e de torná-lo mais ativo quanto à produção de sentidos. A escolha desse gênero textual como objeto de estudo visa dar visibilidade ao fato de que existem muitas formas de fazer literatura e que estudá-las contribui para uma formação mais plena do aluno, já que proporciona a convivência com a multiculturalidade.

Com a mesma ótica, o *rap*, a face mais expressiva do *hip-hop*, será cotejado com o cordel, não só por sua estrutura composicional aproximada e por sua entrada significativa no cotidiano dos jovens, principalmente, de áreas periféricas, mas também por seu papel cultural, formador de identidade grupal, o que é igualmente marca do cordel.

Isso posto, cabe destacar que as experiências do leitor serão valorizadas e que, durante a leitura dos textos, o aluno será auxiliado na elaboração de suas interpretações, sem que sejam desconsideradas suas leituras. O trabalho de leitura e escrita a ser desenvolvido sob essa perspectiva visa promover o protagonismo dos alunos, valorizando suas referências sociais e culturais. Para tanto, é preciso que a escola seja vista como um espaço plural, polifônico e aberto ao diálogo, em que as vozes se reconheçam e sejam reconhecidas.

Sobre o ensino da literatura na escola, Ivanda Martins (2006) salienta a necessidade de haver uma aproximação entre a literatura e o aluno-leitor, a fim de evitar uma elitização das obras e a supervalorização do cânon. Ela assim argumenta:

A visão da escola sobre a literatura difere consideravelmente da noção que o leitor-aluno tem acerca do literário. É preciso repensar os julgamentos de valor

disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio “cânon literário”, valorizando seu repertório de leituras. (MARTINS, 2006, p. 86)

A escola precisa ser um lugar de produção de conhecimento e assunção de identidades, em que a pluralidade não só deve ser legitimada como promovida. Para além dos saberes escolares, é importante ampliar os horizontes dos sujeitos e de suas próprias vidas.

Minha formação na área de educação teve início quando optei por cursar Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF). Após a conclusão do curso, prestei concurso para Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Quando comecei a lecionar, fui convidada para trabalhar num programa de distorção idade/série, chamado Autonomia. Eu lecionava quase todas as disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental, exceto Educação Física, já que possui conselho próprio e não permite que outro profissional, não habilitado, exerça a atividade. Hoje, sei que esse trabalho foi um divisor de águas na minha vida profissional, pois, para além das questões pedagógicas, precisei estar atenta às situações de rejeição em relação aos alunos, de preconceito, que afetavam sua autoestima. Meninos e meninas estigmatizados dentro da própria escola reagiam com agressividade. Não posso dizer que foi fácil, mas aceitei o desafio, resolvi fazer diferença na vida daqueles jovens. Obtive muitos sucessos, mas também houve perdas, pois vi jovens em vulnerabilidade social, serem cooptados pela criminalidade. Convivi com essa realidade, quase diariamente, por seis anos, formei três turmas, pude ver a mudança de muitos, uma vitória!

Ao voltar a lecionar apenas com turmas regulares, senti saudades dos “meus meninos”, sentia falta do tempo que tinha com eles. Dois tempos de aula é pouco, mas aprendi a otimizá-los, não sabia trabalhar de outra forma, precisava ouvir meus alunos, precisava resgatar a afetividade, precisava romper a barreira que separa o professor do aluno em um espaço tão pequeno, como o da sala de aula.

Quando resolvi ingressar no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido pela UERJ-FFP, não tinha ideia do quanto essa formação influenciaria positivamente na minha forma de trabalhar com os conteúdos obrigatórios nas turmas em que leciono. Meu senso crítico ficou mais apurado, o meu trabalho com os livros didáticos mudou muito, pois percebo falhas e, sendo assim, passei a fazer ajustes nas propostas para adequá-las ao perfil dos meus alunos, estabelecendo sempre que possível relações entre a realidade da sala de aula e a vida deles fora dos portões da escola.

Padronizar todos os alunos, com a máxima “Aqui são todos iguais”, só serve para acirrar as diferenças. Vera Maria Candau (2000) traz contribuições nesse sentido, ao fazer a seguinte colocação:

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados em nossa sociedade. (CANDAUI, 2000, p. 15)

A autora ressalta ainda que a questão da cidadania é fundamental. Cidadania concebida como prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, ampliando os horizontes, sempre numa perspectiva humanizadora. Nos seus próprios termos:

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão da linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação ética e política de todo processo educativo. (CANDAUI, 2000, p. 15)

A escola é um lugar que reflete as diferentes perspectivas dos sujeitos. Nesse ambiente, observa-se uma multiplicidade de saberes e de valores familiares que entram na formação dos sujeitos, os quais recorrem às suas referências culturais para formar sua identidade cultural e étnica. A formação das identidades culturais decorre do sentimento de pertencimento. Segundo Stuart Hall (2006, p. 47) “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”.

Trata-se de um ambiente em que os sujeitos se percebem, nas semelhanças e diferenças, influenciados por seus valores culturais e sociais. Nela, ocorre o reconhecer-se na presença do outro, por meio de práticas individuais e coletivas. Segundo Hall (2006, p. 13), a identidade é definida historicamente e não, biologicamente. O sujeito adquire diferentes identidades em diferentes momentos da vida, ou seja, a identidade é um processo de construção e desconstrução permanente. A formação de identidade se dá ao longo do tempo, ela se forma e se transforma continuamente mediada pelos sistemas culturais. Desta forma, é preciso que o educador cultive uma vivência escolar com potencial transformador em que os educandos se percebam como sujeitos e saibam conviver com a diversidade de valores e culturas.

Considero que seja inerente à minha profissão de professor promover, durante as aulas, uma política de afirmação da identidade dos meus alunos. Como afirma Paulo Freire

“ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (2006, p. 41). Sobre a prática educativo-crítica, o autor destaca:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 41)

É importante ressaltar que não há prática pedagógica bem-sucedida sem que haja interação comunicativa entre professores e alunos: “Sem ela, não há convívio, sem convívio não há ensino e sem o outro ninguém aprende nada”, (GERALDI, 2012, p. 16 *apud* PASSARELLI, 2012, p. 16). Trabalhar com a leitura e a escrita demanda sensibilidade. Assim como os professores, os alunos, às vezes, também têm dificuldade para entender alguns textos mais complexos e para escrever em dadas situações. Os alunos necessitam saber que os textos não surgem como são apresentados, isso é, já prontos. A produção escrita é fruto de um trabalho penoso, demorado, o ato de escrever. Nesse sentido, João Wanderley Geraldi, citado por Passarelli, argumenta:

Escrever demanda tempo, escrever é um processo e todos podem entrar neste processo, apresentando ao final, distintos produtos sabendo que o texto editorado poderia ser diferente se tivesse tempo para mais uma revisão. (GERALDI, *apud* PASSARELLI, 2012, p. 16)

Essa consideração promove um alívio para todos que se deparam com a frieza de uma folha em branco e com a insegurança gerada pelo fato de que serão lidos. Ser professor é estar ciente de que não há receita para o sucesso pedagógico na sala de aula, mas que as dificuldades são diminuídas quando há um comprometimento com a prática docente. O sucesso da profissão depende da interação com os alunos, nos quais precisamos apostar, pois sem esse voto de confiança nenhum sucesso na educação será alcançado.

Entendo que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem está relacionado ao protagonismo dos sujeitos, mediados por uma interação construtiva, que tenha uma proposta de resgate de valores humanos. Assim como os alunos, os professores também precisam estar dispostos a aprender. Sob este aspecto, concordo com Passarelli, quando afirma que, “aprender a aprender envolve prioritariamente o que é inerente ao próprio fazer pedagógico – o ensinante nunca está pronto – e, portanto, ter noção das três dimensões da prática docente: o

saber, o saber ser e o saber-fazer” (GERALDI, *apud* PASSARELI, 2012, p. 67). A pesquisadora explica, com muita propriedade, cada uma dessas dimensões:

O *saber*, cuja natureza é mais teórica, científica, integra os saberes acadêmicos relacionados com os conteúdos disciplinares, com os saberes pedagógicos e didáticos, geralmente adquiridos quando da formação inicial e/ou contínua.

O *saber fazer* diz respeito à aplicabilidade, à experiência com a qual o professor recupera o acervo teórico e redimensiona a prática. Isso quer dizer que o saber fazer se dá pelo conhecimento da ação, reflexão na ação e sobre a ação. Essa reflexão pressupõe uma interação com a situação vivida e exige intervenção efetiva.

O *saber ser*, além de levar o professor a se ver ele próprio como aprendiz, remonta ao papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem – o de mediador –, que, ao acompanhar, observar, orientar e avaliar esse processo, procura estabelecer com o aluno e não para o aluno, um projeto transparente, com objetivos previamente traçados, com metas determinadas (PASSARELLI, 2012, p.67-68).

Ao adotar essa práxis educativa, o professor se envolve no processo de aprendizagem, se vê, inclusive, na condição de aprendiz e não apenas na condição de mediador de saberes produzidos por outros sujeitos. Agindo dessa forma, a cada dia, tenho mais consciência das minhas limitações, de que não sou detentora de um saber pleno, de que não estou suficientemente preparada, de que preciso aprender constantemente, a fim de poder participar da construção dos saberes dos meus alunos.

No que se refere às vivências escolares, é necessária a assunção da interação construtiva, com foco no educando, percebido e reconhecido na sua individualidade. Nessa perspectiva, cabe ao professor a função de agente mediador do ensino. Mas é preciso motivarmos nossos alunos, o que possibilitará o início de um processo interacionista. Essa postura propicia uma interação entre professor - aluno - objeto de estudo - realidade, em que o processo de construção do conhecimento se realiza através do diálogo.

A instituição escolhida foi a Escola Municipal Vereador Antonio Duarte Lopes, situada no município de Tanguá, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A escola conta com doze turmas na modalidade regular, no turno da manhã, e quatro turmas, à tarde, na modalidade EJA. A carga horária de Língua Portuguesa é de seis tempos semanais, abrangendo o ensino de língua portuguesa e de produção textual. A turma selecionada para aplicação da proposta foi a do 9º ano do Ensino Fundamental, na qual lecionava desde o 6º ano. Ela era formada por alunos que, apesar das dificuldades que enfrentavam no dia a dia, são extremamente afetuosos, sensíveis e participativos.

O trabalho abriga sete capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 1, discorre-se sobre as concepções de linguagem, texto e escrita, bem como sobre o impacto dessas concepções no processo do ensino de leitura. Para melhor compreensão de

como se organizam esses conceitos no ambiente escolar foram utilizados os estudos de Luiz Carlos Travaglia (2009), sobre as concepções de linguagem, de Luiz Antônio Marcuschi (2008); as pesquisas sobre texto e escrita realizadas por Ingedore Koch e Vanda Elias (2017), estudos estes realizados à luz dos pressupostos teóricos do filósofo Mikhail Bakhtin (2006) sobre a linguagem e o seu contexto sociointerativo.

No capítulo 2, há uma reflexão sobre a importância de ler e compreender o texto no ambiente escolar, destacando fatores que podem influenciar esse processo, facilitando-o ou dificultando-o. Os apontamentos são amparados pelos estudiosos do tema Koch (2017), Marcuschi (2008) e Paulo Freire (2005).

No capítulo 3, tece-se uma reflexão sobre a função da leitura literária na sala de aula, como meio de promover a interação e a reflexão, ampliando as possibilidades aprendizado efetivo. Para tal foram utilizadas as contribuições de Teresa Colomer (2007), Ivanda Martins (2006), Maria Cristina Hope (2015) e Koch (2017).

O capítulo 4, dedica-se a abordagem dos gêneros textuais e da intertextualidade. Seguindo os preceitos bakhtinianos dos gêneros textuais presentes não só nas relações sociocomunicativas da escola, mas também na vida. Teorizando sobre a questão dos gêneros, Marcuschi (2011, p. 18) evidencia a importância de não concebermos “os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem”. Em relação à intertextualidade, diz Julia Kristeva (1961, p. 60) que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações”, a partir da absorção e transformação de outros textos. Para melhor exemplificação, recorremos a Koch (2017, p. 86), que conceitua a intertextualidade como “um elemento constitutivo do processo de escrita/leitura”.

No capítulo 5, há uma proposta de observar como os documentos oficiais Currículo Mínimo elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientam quais competências e habilidades com o gênero cordel devem ser trabalhadas em sala de aula, ressaltando a possibilidade de flexibilização desse gênero, dada a possibilidade de trabalhá-lo dando ênfase à oralidade ou à escrita, e de que forma isso impacta o processo de leitura e escrita literária. Referendam esses apontamentos os pesquisadores Alberto Roiphe (2011), Hélder Pinheiro (2008), Ana Maria de Oliveira Galvão (2003), Maria Cristina Evaristo (2000), Roxane Helena Rodrigues Rojo (2012) e Rildo Cosson (2016).

No capítulo 6, há uma reflexão sobre a importância de compreender a relação entre educação e cultura, uma vez que a escola representa o espaço privilegiado para o

compartilhamento de opiniões e reflexões, favorecendo aos alunos tomada de consciência da sua identidade cultural, atrelada ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo. Respaldam essas reflexões Freire (2007), Vera Candau (2005), Pierre Bourdieu (2007), Lílian Chirno Passarelli (2012), Henri Wallon (2007), Cosson (2016).

No capítulo 7, é explicitada a proposta metodológica baseada no modelo de Sequência Didática dos autores Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004) e também as contribuições de Rosiane Swiderski e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009). A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, de caráter qualitativo e explicativo, cujo objetivo é a formação da criticidade dos sujeitos envolvidos. Neste capítulo, são apresentadas as etapas da Sequência Didática reproduzida na presente pesquisa. Seguidamente, no capítulo 8, dá-se a análise dos resultados alcançados com a implementações da proposta.

Para concluir esta seção, é importante ressaltar que com a aplicação da proposta apresentada, objetivamos contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita das turmas envolvidas, bem como para promover o protagonismo dos alunos, além de buscar a ampliação dos horizontes de reconhecimento da diversidade artístico-cultural no Ensino Fundamental.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Concepções de linguagem, texto e escrita

É inegável que o modo de se conceber a linguagem/língua causa um impacto, substancial sobre o ensino. Segundo Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 21), há três formas distintas de se conceber a linguagem. Teorizando sobre essas concepções, o autor aponta as seguintes distinções entre elas:

A primeira concepção entende a “linguagem como expressão do pensamento”, sob essa perspectiva, as pessoas não conseguem se comunicar bem porque têm dificuldade para pensar. O autor esclarece que “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”. Assim, compreende-se que a enunciação é um ato individual, que não recebe a interferência do outro, tampouco é influenciada pelas circunstâncias que constituem a situação social em que ela acontece. Travaglia (2009) afirma que, para essa concepção, o texto, usado nas situações de interação comunicativa, dada a sua constituição, não depende em nada da pessoa com quem se fala, tampouco do local de onde se fala. Em consonância com esse pensamento, Ingedore Koch (2017, p. 9-10) salienta que, nessa concepção, o sujeito é senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Nesse caso, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor. De acordo com a autora, cabe ao “leitor” somente captar essa representação mental, com as intenções do produtor, cumprindo apenas um papel passivo.

A segunda concepção concebe a “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. Dessa forma, para essa concepção, a língua é apenas um código, isto é, um conjunto de signos, que se combinam, para transmitir uma mensagem, possibilitando a troca de mensagens entre o emissor e o receptor. De acordo com Travaglia (2009, p. 22), esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. E acrescenta: “como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive”. Sobre essa questão, Koch (2017, p. 10) explicita que, nessa concepção de língua como código, portanto, mero instrumento de comunicação, “o texto é visto como simples produto da

codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”.

À luz dessa concepção de língua como estrutura, Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky fundamentaram seus trabalhos sobre o estudo da linguagem. Sobre a questão, Travaglia sublinha:

Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Segundo o autor, nessa concepção, “o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro”. A respeito do processo de codificação e decodificação, Travaglia (2009, p. 22-23) explica que o falante coloca a mensagem em um código e a remete para o outro através de um canal. O receptor, “recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações)”, esse processo é denominado decodificação. De acordo com Koch (2017, p. 10), na primeira concepção cabia ao leitor reconhecer as intenções do autor, nesta concepção, cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto.

Se a primeira concepção vê “a linguagem como expressão do pensamento” e a segunda concepção como “instrumento de comunicação”, a terceira concepção vê “a linguagem como forma ou processo de interação”. Travaglia (2009, p. 23) informa que “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Nessa perspectiva, há uma visão da linguagem de forma interativa, contrariando concepções mais conservadoras da língua. Segundo o autor “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 60), essa concepção “toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa”. O autor sublinha que, na realidade, a língua é contemplada em seu aspecto sistemático, mas é observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, “predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo”.

Koch (2017, p.10) esclarece que “diferentemente das concepções anteriores, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. A autora salienta que “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas” (KOCH, p. 61). Para que ocorra a compreensão entre duas pessoas ou mais, é necessário que seus contextos sociocognitivos sejam semelhantes, isto é, seus conhecimentos precisam ser, mesmo que parcialmente, compartilhados, uma vez que não é possível que duas pessoas partilhem exatamente os mesmos conhecimentos, esclarece a autora. Sobre isso, Marcuschi afirma:

A língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

À luz dos pressupostos teóricos do filósofo Mikhail Bakhtin (2006), entende-se que a linguagem permeia todos os campos da atividade humana. O estudioso fez objeções às correntes teóricas que viam a linguagem, ou como um sistema abstrato de formas (*objetivismo abstrato*) ou como enunciação monológica isolada (*subjetivismo idealista*). Bakhtin ressalta:

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Em face disso, a língua reflete as relações sociais, tendo em vista o contexto e a objetivo da enunciação os quais irão determinar as escolhas de expressões e variantes em detrimento de outras possibilidades. Vale salientar que a língua é entendida a partir da necessidade do homem de se expressar e de interagir.

Em conformidade com essa visão, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2017, p. 10) sublinham que “a produção da linguagem é uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores”. À luz dessa concepção

sociocognitiva e interacional da linguagem, “o texto é visto como o próprio lugar de interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos”, é o que afirmam as autoras. Assim, o texto é resultado de coprodução entre interlocutores. Segundo Bakhtin (2017, p. 307), o texto é a realidade imediata, a única que possibilita a organização do pensamento e das vivências. Dessa forma, “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (p. 308).

Seguindo o mesmo posicionamento de Bakhtin, Marcuschi (2008, p.72) sublinha que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. O texto, desse modo, é “uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. E acrescenta: “como Bakhtin dizia da linguagem que ela *refrata* o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata* o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, p.72, grifos do autor). Nos termos de Bakhtin:

Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol do que foi criado) (BAKHTIN, 2017, p. 310).

Marcuschi (2008, p. 77), em relação à construção do texto, coaduna-se com as ideias defendidas por Bakhtin (2017) de que “os processos enunciativos não são simples nem obedecem regras simples”. De acordo com Marcuschi, o que se propõe nessa visão denominada sociointerativa, é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. E esclarece que “estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou, então, que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem” (2008, p.77). Para o autor a produção de texto, sob o ponto de vista interativo se assemelha a um jogo. Sobre isso, ele afirma:

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Corroborando os teóricos citados, alimentamos a crença que é possível fazer, na escola um trabalho relevante com o texto, seja oral ou escrito, visto como um instrumento de interação social.

Freire (2005, p. 11) ressalta em sua obra a importância da leitura, ou seja, do texto, que se realiza por meio da interação com o mundo através de nossas experiências. Para o autor, “língua e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. A respeito disso, Koch (2017, p. 61) reitera que, durante a interação, cada um dos sujeitos envolvidos traz consigo sua bagagem cognitiva, que já a comunicação implica um contexto. Diz a pesquisadora: “A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que vão se originando sucessivamente”. Desta forma, segundo a autora, o contexto é um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, e mobilizadas para a interpretação de um texto (KOCH, 2017, p. 64).

Segundo Marcuschi (2011), todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas.

Na concepção bakhtiniana, o texto, oral ou escrito, é a realidade imediata, fruto de pensamentos e vivências, por isso o texto pressupõe a existência de um sujeito, um autor (falante ou quem escreve). Segundo Bakhtin (2017, p. 309), para que o texto se efetive é necessário que haja uma concatenação dos sentidos por meio de relações interativas produtoras de enunciados, em um contínuo dialógico entre “os textos e no interior de um texto”, ou seja, um texto só será texto se houver por trás dele uma linguagem.

Refletindo sobre o texto, Koch e Elias (2017) esclarecem que no texto escrito, em oposição ao texto falado, o contexto de produção é diferente. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação “ideal”, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, “dialoga com determinado (tipo de) leitor cujas respostas e reações ele prevê” dado o seu distanciamento. Assim, de acordo com as autoras, o texto escrito, ao contrário do texto falado, possui um contexto de produção diferente do momento de recepção. Por essa razão, “o produtor do texto tem mais tempo para o planejamento, a execução mais cuidadosa do texto e a revisão, “copidescação”, sempre que for o caso” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 13). Embora se realizem em contextos diferentes e possuam características próprias, fala e escrita têm um mesmo sistema linguístico e não devem ser vistas de forma dicotômicas. Nesse sentido, as autoras chamam atenção para o seguinte:

Ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, modificar o plano previamente traçado, no texto falado planejamento e

verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação (KOCH e ELIAS, 2017, p. 17).

Fato é que a escrita faz parte da nossa vida, uma vez que somos solicitados a produzir textos escritos em diversas situações cotidianas, sejam elas formais ou informais, por isso, Koch e Elias (2017, p. 31) ressaltam que “a atividade escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sociohistórica e cultural)”. E sobre a forma que concebemos a escrita, as autoras assim se pronunciam:

O modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual concebemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso (KOCH E ELIAS, 2017, p. 32).

Sabe-se que não há apenas uma forma de se conceber a escrita, devido ao seu aspecto de natureza variada, há muitos estudos sobre a escrita, dependendo do foco que se estabelece. Desta forma, Koch e Elias (2017, p. 32-36) destacam três concepções de escrita, quais sejam:

Foco na língua: de acordo com as autoras, só aqueles que conheciam bem as regras da língua poderiam alterá-las, e aos demais cabia apenas seguir o que era prescrito pelas gramáticas. Implícito a essa perspectiva de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como sistema pronto, acabado, e ao escritor cabe apropriar-se desse sistema e de suas regras. As autoras esclarecem que “nessa concepção de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando para ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. E acrescentam que nessa concepção de texto não há espaço para o sentido implícito, já que o código é determinado pelo princípio da transparência: “tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade”.

Foco no escritor: nessa perspectiva, a escrita é vista como representação do pensamento de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. Segundo as autoras, “trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental, “transpõe” essa representação para o papel e deseja que esta seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada”.

Koch e Elias afirmam que, nessa concepção, a língua é vista como representação do pensamento e o sujeito como senhor absoluto das suas ações e de seu dizer. Assim, o texto é observado como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor. A

respeito da escrita as autoras esclarecem que “ela é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo”.

Foco na interação: nessa concepção, a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Com isso, há um produtor que, de forma não linear, pensa no que escrever e em seu leitor, realiza as leituras de suas produções, realiza adaptações (reescreve), esse movimento constante e “on-line” é guiado pelo princípio interacional.

A diferença entre essa concepção e as anteriormente descritas, advém do fato de que nela a escrita não é compreendida em relação à apropriação de regras, nem considerada como sendo a expressão do pensamento e das intenções do escritor. Nessa perspectiva, a escrita é vista em relação à interação leitor-escritor, levando em conta as “intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento, sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte construtiva desse processo” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34).

Koch e Elias (2017, p. 34) esclarecem que na concepção interacional (dialógica) da língua, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente, se constroem e são construídos no texto”. As autoras salientam que no texto há lugar para toda uma série de sentidos implícitos, que somente são percebidos quando se tem, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação, como pano de fundo.

Nesse sentido, Koch e Elias (2017, p.34) afirmam que “a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias”, tais como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópicos a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34).

Dessa forma, o sentido da escrita é produto da interação, não produto final do uso do código, tampouco produto das intenções do escritor. As autoras reiteram a importância de compreender a escrita como atividade de produção textual, que se realiza com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização. A escrita, evento comunicativo, requer

a mobilização de conhecimentos do escritor, que se pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos.

A verdadeira essência da vida do texto, afirma Bakhtin, se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos da seguinte maneira:

Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (BAKHTIN, 2017, p. 311).

Estudos sobre a escrita, no ambiente escolar, reforçam a ideia da importância da interação, pois tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve, “autores/construtores sociais, são sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Escrevem Koch e Elias:

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção da escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori* (KOCH e ELIAS, 2017, p. 35).

A orientação é para que a escola trabalhe a escrita como objeto capaz de desenvolver a capacidade textual do aluno, criando situações interlocutivas propícias para que ele se sinta seguro para escrever em qualquer situação de interação social.

A respeito da função da escrita na escola, a pesquisadora Lílian Ghiuro Passarelli (2012, p. 115) esclarece que “escrever não pode ser tido apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno”, no entanto, quando o aluno percebe que a escrita que aprende na escola tem uma aplicabilidade, uma função fora dos muros desse ambiente, escrever passa a ser uma ação comprometida com a formação social do sujeito. Sobre o exposto, a pesquisadora pontua:

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Desta forma, convém que o aluno perceba a importância do uso da escrita em situações reais, quando isso não acontece, escrever torna-se um ato esvaziado de significado.

Soma-se a isso a importância de levá-lo a ver que a linguagem se realiza em situações práticas de interação social, por meio da linguagem oral ou escrita, em que as quatro habilidades linguísticas básicas – falar, escutar, ler e escrever – são indissociáveis, e se completam no percurso interativo.

Em vista disso, pensando na importância desses elementos, no próximo capítulo, as atividades de leitura e de compreensão serão abordadas como habilidades de suma importância no processo de produção de conhecimento e de interação com o texto, não só na escola, mas também fora dela.

1.2 A leitura e compreensão

Na escola, segundo Koch (2017, p. 11), a leitura exige mais do que conhecimento dos códigos. Por ser uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, a leitura “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. Soma-se a isso a necessidade de haver compreensão do que se lê, haja vista que a compreensão de um texto “varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores, complexos e inter-relacionados entre si” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002, *apud* KOCH, 2017, p. 24). Koch salienta que a correlação de diversos fatores impactam na compreensão da leitura, e destaca os fatores relativos ao autor/leitor e ao texto, que podem influenciar o processo, dificultando-o ou facilitando-o.

A respeito desses fatores capazes de interferir na compreensão de um texto, Koch explica que na relação autor/leitor é preciso que haja conhecimento dos elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural e a circunstância em que o texto foi criado, para que o leitor possa compreendê-lo. A autora assim se expressa:

Em outras palavras, podemos dizer que os conhecimentos selecionados pelo autor na e para a constituição do texto “criam” um leitor-modelo. Desse modo, o texto, pela forma como é produzido, pode exigir mais ou exigir menos conhecimento prévio de seus leitores. [...] um texto não se destina a todos e a quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor (KOCH, 2017, p. 28).

Desta forma, fica claro que uma produção é direcionada para um leitor específico. Segundo Koch, isso evidencia o princípio interacional constitutivo do texto, do uso da língua.

O segundo fator de compreensão da leitura diz respeito à legibilidade do texto, que pode ser material, linguística ou referente ao conteúdo (cf. ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2002, *apud* KOCH, 2017, p. 28), os quais são assim caracterizados:

Aspectos materiais que podem comprometer a compreensão, os autores citam: o tamanho e clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos; e, em se tratando da escrita digital, a qualidade da tela e uso apenas de minúsculas ou excesso de abreviações.

Fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações supersimplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais pontuação ou inadequação no uso desses sinais (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2002, *apud* KOCH, 2017, p. 28).

Observamos nessa perspectiva de compreensão do texto, consonância com os estudos de Bakhtin (2006, p. 135), que sinalizam a necessidade de haver interação para que a compreensão se efetive. O autor afirma que “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter o germe de uma resposta”. É ainda Bakhtin quem esclarece:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2017, p. 271).

Assim, compreender a enunciação de outrem significa seguir sua orientação e encontrar seu lugar no contexto correspondente. Segundo o filósofo, “toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória de resposta (seja qual for a forma em que se dê)” (BAKHTIN, 2017, p. 272).

Segundo Marcuschi (2008), trabalhar a compreensão é algo complexo, visto que são muitos os estudos sobre o tema e igualmente variadas as teorias a respeito. Contudo, não é possível falar de leitura sem pensá-la como um ato de produção e apropriação de sentidos, refutando a ideia de que ler é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Nas palavras de Marcuschi:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre

o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

Para o autor, “compreender é uma atividade colaborativa, que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, e é também uma exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Koch (2017) e Marcuschi (2008) partem do pressuposto que o autor produz um texto pressupondo a participação de um leitor para efetivar a construção do sentido. De acordo com Koch, “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002, *apud* KOCH, 2017, p. 37).

Marcuschi afirma o seguinte, a respeito da leitura como atividade sociointerativa:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Conduzidos pelos pressupostos de Bakhtin, somos levados a refletir sobre como ocorre o processo de compreensão de um texto como “reflexo subjetivo do mundo objetivo”. Na visão do autor:

Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido de objeto refletido. Nenhum fenômeno da natureza tem “significado”, só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão (BAKHTIN, 2017, p. 319).

Segundo Koch (2017, p. 37), essa concepção leva-nos a entender que a compreensão de um texto é uma atividade de construção de sentidos que presume a interação autor-texto-leitor e a identificação das pistas e sinalizações que o texto oferece.

Seguindo a perspectiva dialógica bakhtiniana, Shirley Jurado e Roxane Roxo (2006, p. 40) reiteram que “ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor”. Assim, ler é captar e produzir sentidos, a partir da mobilização de um vasto conjunto de saberes.

A leitura é um dos principais caminhos para que o aluno protagonize o processo de aquisição do conhecimento. Segundo Marcia Cristina Hope, “a leitura é um dos meios que

promove a interação entre os seres humanos e a reflexão sobre diferentes assuntos ou temas, ampliando as possibilidades de contato efetivo com o universo” (2015, p. 67). O grande desafio para nós professores é contribuir para a formação leitora dos nossos alunos. É sabido que tal formação não se restringe apenas ao espaço escolar, estendendo-se ao familiar e ao social.

A experiência com a leitura implica vivências do sujeito na família, na escola e na comunidade, logo a formação do leitor está ligada aos convívios sociais, que podem ou não estimular as práticas de leitura. Renilson José Menegassi (2010, p. 17), ao tratar da leitura, destaca diferentes perspectivas no modo de concebê-la. Tais perspectivas são assim caracterizadas por ele:

A – Foco no autor: Ligada à concepção de linguagem como representação do pensamento está a leitura com *foco no autor*. Nela a leitura é vista como um ato monológico e individual. Quem tem direito à fala/ escrita é o autor, autoridade suprema na construção do texto, de quem devemos “extrair” toda sua intenção.

B – Foco no texto: A leitura com foco no texto, segundo Menegassi e Angelo (2010), é compreendida “como um processo de decodificação de letras e sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.17 *apud* HOPE, 2015, p. 70), uma vez que cabe ao leitor simplesmente decodificar signos, o que lhe exige o reconhecimento das letras na formação das sílabas e das palavras.

C – Foco no leitor: A concepção de leitura com foco no leitor recupera, de certa forma, da primeira concepção de linguagem, seu viés cognitivista, ao preocupa-se com as estratégias psicológicas do leitor ao processar o sentido de um texto.

D – Foco na interação autor – texto – leitor: Esse foco de leitura é uma tentativa de aproximar-se da concepção interacionista de linguagem, pois compreende-se que tanto o autor, quanto o leitor e o texto são importantes no processo de leitura, devendo, portanto, serem considerados como elementos construtores de sentido. Logo, a interação entre esses três elementos (autor/texto/leitor) é que possibilitará a construção de sentidos no ato de ler um texto.

E – Foco discursivo: Sob a égide dessa compreensão, o autor, ao fazer uso da linguagem, interage com seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre interlocutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção caracteriza-se pelo diálogo e, portanto, é dialógica, conforme preceitos bakhtinianos (HOPE, 2015, p. 70-72).

A citação possibilita visualizar, de forma ampla, diferentes procedimentos adotados nas práticas de leitura. Este trabalho se coaduna com as duas últimas concepções. Em sintonia com essas visões de leitura, mas numa outra perspectiva, Freire caracteriza a “compreensão crítica do ato de ler” como aquela que:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005, p. 11).

A leitura de mundo dos alunos precisa ser valorizada. Reinventar as práticas de leitura é reinventar aspectos da vida. Os sujeitos envolvidos nessa prática precisam estar em interação.

Segundo Marcuschi, as teorias da compreensão como decodificação, fundamentam-se na noção de língua como código, e as teorias que tomam a compreensão como inferência ou como processo de construção, baseiam-se em uma atividade mais ampla, de base sociointerativa. Na tentativa de facilitar a compreensão dessas ideias, o autor detalhou com mais precisão esses aspectos teóricos:

As teorias do tipo (A), que postulam a compreensão como decodificação, conduzem à metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção de sentido e envolvem um sujeito isolado no processo. Centram-se no código e na forma linguística como principal objeto de análise. Nesse caso, prevalece a função informacional e ao autor/falante compete a tarefa de pôr as ideias no papel ou nas palavras, já que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia.

Já no caso das teorias no paradigma de tipo (B), que postula a compreensão como inferência, toda compreensão será sempre atingida mediante processos que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa. Aqui poderíamos a metáfora da compreensão como construção. A língua é vista como atividade e não como instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como construção coletiva (MARCUSCHI, 2008, p. 237-238).

Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 238), essas teorias não são necessariamente antagônicas. “Contudo, o mais importante é que cada uma acarretará definições e consequências bastante distintas tanto na noção de língua como de texto e funções da linguagem”. Em face dessa questão, Marcuschi enumera cinco aspectos que podem ser melhor observados e trabalhados. São eles:

- 1) Ler e compreender são equivalentes. Ler equivale a ler compreensivamente. Portanto, recitar de cor um texto não é garantia de tê-lo compreendido. Memorizar não é o mesmo que compreender;
- 2) A compreensão de texto é um processo cognitivo, ou seja, nossas faculdades mentais acham-se em ação. Isso aponta para o fato de que o ser humano é um sistema (cognitivo complexo) de armazenamento de informações, tendo em vista objetivos específicos.
- 3) No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos;
- 4) Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes os conhecimentos básicos responsáveis pela compreensão: linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), normativos (institucionais, culturais, sociais) e lógicos (processos);
- 5) Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples decodificação de sentidos a partir de elementos postos no texto (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

São reflexões que se coadunam também com visão de Koch (2017, p. 22) segundo a qual a leitura é vista como uma atividade de produção de sentido. “A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa”.

Bakhtin enfatiza a importância de entender que a compreensão é uma forma de diálogo. A esse respeito, o filósofo afirma:

A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. O entendedor se torna inevitavelmente um terceiro no diálogo (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes do diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa (BAKHTIN, 2017, p. 332-333).

Para Marcuschi (2008, p. 241), “a escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas”. Entretanto o autor afirma que o texto não é um produto, nem um artefato, mas um processo, um evento comunicativo sempre emergente. Em seus próprios termos:

Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções de diversos leitores. O texto deve encher alguns requisitos para sua formulação, mas eles não são condições necessárias nem suficientes (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Consequentemente, o autor afirma que “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (2008, p. 242). A sugestão dada por Marcuschi (2008, p. 242) é que o texto seja tomado como um evento comunicativo, em que haja a convergência de ações linguísticas, sociais e cognitivas. As observações salientadas reiteram a linha teórica que entende a compreensão como uma atividade dialógica, que ocorre na relação com o outro. A respeito da compreensão como processo, Marcuschi afirma que podemos identificar pelo menos quatro formas de operacionalizá-lo, a saber:

(i) Processo estratégico: esta noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Os processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas. É por isso

que as inferências mais comuns não são as lógicas e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de uma maneira mais geral;

(ii) Processo flexível: esta ideia afirma que não há uma orientação única, podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (*top-down*) como local (*bottom-up*), a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo. A compreensão pode se dar num ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa;

(iii) Processo interativo: ponto-chave aqui é o fato de que a compreensão, em especial nas atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral), é negociada, ou seja, é coconstruída e não unilateral. Uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor. Mas isto ocorre também no caso da leitura de textos escritos, já que eles são sempre interativos e possuem marcas com essas orientações. Os dêiticos discursivos, por exemplo, são sempre monitorações cognitivas interpessoais;

(iv) Processo inferencial: esta noção diz respeito ao modo da produção de sentidos que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas, tal como listado acima (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Dessa forma, segundo Marcuschi (2008, p. 256), a compreensão, concebida como um processo, “não é uma atividade de cálculos com regras precisas ou exatas.” A compreensão é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que se permite uma margem de criatividade, “De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.” (MARCUSCHI, 2008, p. 256). Por seu turno, Bakhtin sublinha que para ocorrer a compreensão “é ainda necessário sobretudo estabelecer limites essenciais e preciosos do enunciado. A alternância dos sujeitos do discurso. A capacidade de definir resposta. A responsividade de princípio de qualquer compreensão” (BAKHTIN, 2017, p. 317).

A respeito da compreensão como atividade dialógica, faz a seguinte observação:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2017, p. 275).

Marcuschi (2008, p. 257) ressalta que é preciso admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de “vale-tudo”, pois “um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis”.

O próximo subitem busca refletir sobre a presença da literatura na escola, e como seu estudo impacta o processo de ensinar e aprender, em especial, a leitura literária e os seus desdobramentos.

1.3 Literatura e leitura

Segundo Martins (2006), o grande desafio na inserção da leitura literária na escola é o uso de subsídios teórico-metodológicos para auxiliar a prática pedagógica dos professores. Uma das grandes dificuldades no ensino de literatura é definir a função da leitura literária na sala de aula. Nos primeiros anos escolares, a leitura literária é acessível e agradável aos alunos, no entanto, durante o Ensino Fundamental isso não mais se verifica. Teresa Colomer, ao analisar essa situação, salienta:

Embora os docentes desta etapa se inclinem cada vez mais por oferecer obras de leitura juvenil, vista como continuação da leitura do primário, fazem-no como “um mal menor” ante a pouca prática leitora de seus alunos e percebem-no como algo radicalmente distanciado de suas crenças sobre aquilo que é “realmente” a literatura, de modo que a leitura se propõe em paralelo como algo totalmente desvinculado do programa literário seguido nas aulas. Por outro lado, a escassa formação profissional sobre o romance juvenil destes docentes conduz a uma seleção de obras de qualidade muito diferente (COLOMER, 2007, p. 33).

Ao longo da trajetória escolar, a leitura literária deveria ser utilizada visando desenvolver a criatividade e a imaginação, sendo fundamental para isso as contribuições dadas pela teoria da literatura, as quais facilitariam a interação do leitor com o texto literário, esclarece a autora. Martins (2006) também sinaliza que “a carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão”. Segundo Martins:

Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor (MARTINS, 2006, p. 84).

Como afirma Maria Cristina Hope (2015, p. 67), é importante ressaltar a função social da leitura como meio de promover a interação entre os seres humanos e como forma de reflexão sobre diferentes assuntos e temas, ampliando as possibilidades de contato efetivo com o universo dos alunos. No entanto, a literatura sofreu uma redução dessa função no ambiente escolar. Sobre esse aspecto, explica Colomer:

[...] a concepção do texto literário como desvio da norma e a função da literatura como um dos usos sociais da língua inverteram completamente a relação hierárquica anterior entre a formação linguística e literária nas aulas. Esse uso da literatura reduziu-a, praticamente, à finalidade de obter uma fruição mais qualificada do tempo

livre nas sociedades de consumo. A dificuldade de saber para que serve literatura neste contexto mostrar-se, inclusive, no fundo da repetida frase de Gianni Rodari afirmando que não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo (COLOMER, 2007, p. 35).

Martins estabelece uma distinção entre leitura de literatura e ensino de literatura, segundo a autora, a compreensão desses níveis determinará o modo de agir diante do objeto literário, e isso influenciará a interação texto-leitor na escola. Salienta Martins, citando Beach e Marshall:

Segundo Beach & Marshall (1991:38), a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que, ao experimentar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela leitura da literatura) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo/ensino da literatura) (BEACH & MARSHALL, 1991, p. 38 *apud* MARTINS, 2006, p. 84).

Desta maneira, deve-se buscar a melhor forma de conseguir que leitura escolar seja produtiva para o leitor e funcione como elemento de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, como afirma Colomer (2007, p. 41).

De acordo com Martins, é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como uma atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos. Contudo, a autora destaca:

Parece-nos que o contexto escolar privilegia o ensino da literatura, no qual a leitura realizada pelos professores, inevitavelmente, é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto. Tanto a leitura da literatura, quanto o ensino da literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são os dois níveis dialogicamente relacionados (MARTINS, 2006, p. 85).

Hope (2015, p. 67) afirma que a experiência literária e a formação leitora se constroem “por meio das vivências do sujeito na família, na escola e na comunidade”. O problema – assinalado pela autora – é que coube à escola a tarefa de formar o leitor. Ainda, segundo Hope:

Nas diferentes ações que se fazem com a linguagem e a leitura na sala de aula podem coexistir diferentes perspectivas de leitura, as quais determinam seu foco: (1) *no autor*; (2) *no texto*; (3) *no leitor*, (4) *na interação entre autor-texto-leitor* e, por fim, (5) *no discurso* (HOPE, 2015, p. 69).

Koch, detendo-se na questão da importância da leitura e do papel da escola como formadora de leitores, salienta:

Frequentemente ouvimos falar – e também falamos – sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, com o que concordamos prontamente.

Mas no bojo dessa discussão, destacam-se questões como **O que é ler? Para quem ler? Como ler?** Evidentemente, as perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção leitura decorrente da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que ele adote (KOCH, 2017, p. 9, grifos da autora).

De forma resumida, será apresentada a seguir, cada uma dessas perspectivas, conforme reflexões da autora:

Foco no autor: concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, bem como a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente (KOCH, 2017, p. 9-10).

Foco no texto: concepção de língua como estrutura correspondente a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH, 2017, p. 10).

Foco na interação autor-texto-leitor: concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2017, p. 10-11).

A interação autor-texto-leitor privilegia uma concepção de leitura como atividade de produção de sentido, em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor de tudo o que sabe sobre a linguagem etc (BRASIL, 1998, p. 69-70 *apud* KOCH, 2017, p. 12).

Martins (2006, p. 85) assinala que um dos desafios encontrados pelos professores é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, não desvalorizando essas leituras, mas incentivando a construção/reconstrução de interpretações e não apresentando, simplesmente, leituras prontas.

A autora recomenda que dois níveis de leitura sejam reconhecidos pelos professores: por um lado a leitura realizada pelo aluno, por outro é realizada pelo próprio professor. Nas palavras de Martins:

Por um lado, há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação a partir, muitas vezes, de um único contato com o texto. Por outro lado, há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos, tais como: o saber linguístico, o conhecimento de dados contextuais, além da noção de elementos instrumentais específicos da teoria literária (MARTINS, 2006, p. 85).

Colomer (2007, p. 45) mostra que a função do ensino literário na escola pode definir-se também como ação de ensinar o que fazer para compreender um *corpus* cada vez mais amplo e complexo de textos. Para tanto, “os alunos devem entender o que estão fazendo ali e o que se deve avaliar”.

Pesquisas realizadas orientam que os professores deveriam apresentar aos alunos diversos textos literários, a fim de que percebam que o sentido não está no texto, mas é construído por meio da interação dos leitores com os textos. “É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que estudo da literatura se torna significativo”, pontua Martins (MARTINS, 2006, p. 85).

Na atividade de leitura e produção de sentido, várias estratégias são colocadas em ação. Diz Koch: “Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória (2017, p. 38).

Para Martins (2006) as análises superficiais, na escola, tratam o texto literário de modo isolado, como uma espécie de expressão artística que carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor. Recorrendo a Rouxel, destaca a autora:

A escola ainda cultiva uma visão tradicional da literatura, considerada como um conjunto de textos a ser admirado, e caracterizada por um “bom estilo”, digno de ser imitado pelos alunos. A concepção de literatura como objeto artístico ancorado num processo histórico rico-social precisa ter uma penetração maior no espaço da sala de aula (ROUXEL1996, p.73 *apud* MARTINS, 2006, p. 85).

Segundo Martins, a visão da escola sobre a literatura difere consideravelmente da noção que o aluno-leitor tem acerca do literário. A autora salienta:

É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o próprio “canon literário”, valorizando seu repertório de leitura (MARTINS, 2006, p. 86).

Do ponto de vista pedagógico, abordar a leitura e a escrita, a partir de perspectivas dialógicas e interdisciplinares parece ser um dos caminhos para que o aluno desenvolva uma compreensão mais ampla e crítica do fenômeno literário. A proposta desse trabalho é realizar uma reflexão acerca do fazer literário, na busca de construir, juntamente com os alunos, uma compreensão mais plena da literatura, reconhecendo o seu caráter plural. A esse respeito, Martins sublinha:

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre os diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos, etc.) e o aluno deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto. Segundo Reuter (1986, p. 76 *apud* Martins, 2006, p. 87), “a leitura é um objeto largamente transdisciplinar”, por isso qualquer discussão teórica sobre o ato de ler deve considerar a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como ato político e social (MARTINS, 2006, p. 87).

Percebemos, a partir das colocações de Martins e de outros autores, que pensar o trabalho com textos literários, implica trabalhar com o conceito de gêneros e também observar como eles se materializam, levando em conta seus aspectos temáticos, composicionais, estilísticos e intertextuais. Sobre isso versará o próximo item.

Logo, alinhando-me a essa posição e tendo em vista o quadro teórico exposto, a pesquisa em tela considera que 1) pensar em leitura é pensar no processo de formação do leitor; 2) ler é ativar conhecimentos e sentidos em face dos aspectos materiais e dos fatores linguísticos dos textos; 3) leitura é uma atividade que pressupõe intensa participação do leitor e o reconhecimento de que os textos se materializam em gêneros e medeiam as práticas sociocomunicativas.

1.4 Gêneros textuais e intertextualidade

Os gêneros textuais estão na escola, na vida, nas interações humanas, como diz Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinando campo (BAKHTIN, 2017, p. 262).

A escola tem procurado acompanhar a tendência de “observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais” (MARCUSCHI, 2011, p. 19). Nessa linha de pensamento:

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais e históricas. Bakhtinianamente falando, toda a manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da linguística (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Ainda é o autor que afirma: “os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas” (MARCUSCHI, 2011, p. 20). Ainda nos termos do pesquisador: “os gêneros são formações interativas, multimodais, flexíveis que respeitam uma organização social, e uma produção de sentido”. Para Marcuschi:

[...] um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Na visão de Bakhtin (2017, p. 262), gêneros do discurso são enunciados particulares individuais, que em “cada campo de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis”.

Seguindo a linha teórica de Bakhtin (2017), Bernard Schneuwly (2004, p. 24) afirma que o gênero é um instrumento semiótico complexo, isto é, “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Revisitando a obra de Bakhtin, Marcuschi salienta:

Bakhtinianamente falando, toda a manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da linguística. O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Koch (2017, p. 101) também compartilha das ideias de Bakhtin, ao ressaltar que “os gêneros textuais – práticas sociocomunicativas – são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dada esfera de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário”. A autora destaca que todo gênero possui uma forma, além do conteúdo e do estilo, o que, segundo Bakhtin, são elementos indissociáveis na constituição do gênero. Nas palavras do pesquisador:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escrito). *Em termos práticos*, nós os empregamos de formas segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer a sua existência. Como o Jourdain Molière, que falava em prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos) (BAKHTIN, 2017, p. 282, grifos do autor).

Koch sintetiza a perspectiva bakhtiniana sobre a caracterização dos gêneros da seguinte forma:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal. (KOCH, 2017, p. 106-107).

Nesse sentido, a autora reafirma que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição” (KOCH, 2017, p. 107).

Segundo Marcuschi, “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. A noção de gênero textual centraliza-se no trato sociointerativo da produção linguística. Em face dessa observação, o pesquisador afirma haver a necessidade

de distinguir a noção de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, a fim de viabilizar a “possibilidade de traduzir isso para o ensino”:

(a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

(b) Gênero textual refere-se a textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

(c) Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155, *grifos do autor*).

Segundo Koch (2017, p. 106), “afirmar que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero textual em detrimento de sua função”.

Clecio Bunzen (2006, p. 155) esclarece que “quando falamos em tornar os gêneros como objeto de ensino, estamos apostando em um processo de ensino aprendizagem de língua materna” que possibilita ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que abarquem tanto capacidades propriamente discursivas, quanto a capacidade de ação em contexto. Desta forma, o estudo dos gêneros visa ao êxito do trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula.

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004) fizeram uma adaptação da teoria dos gêneros para fins didáticos. Segundo os autores, o trabalho com os gêneros discursivos na escola é uma forma de promover o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual, conseqüentemente, este passa a dominar o funcionamento da linguagem em diversas situações de comunicação, visto que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se materializam em suas atividades. De acordo com

os autores, estratégias de ensino precisam ser criadas, a fim de buscar intervenções que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a um maior domínio dos gêneros, assim como sua adequação às situações de comunicação que lhes correspondem, nesse sentido argumentam:

Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Sendo assim, os autores salientam que as Sequências Didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores.

A respeito dos gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Segundo o documento, os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 1998, p. 21):

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os (gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (PCN, 1998, p. 24).

Em consonância com esses pensamentos, Marcuschi (2011, p. 20) esclarece que “todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados”. Dessa forma, entendemos que a compreensão de um texto se dá pelas relações que estabelecemos entre textos de acordo com o contexto, isto é, “o conjunto de todas propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e suas estruturas” (Dijk, 1997, *apud* Koch, 2017, p. 73). Sendo assim, ao falar de texto, é preciso atentar para a noção de intertextualidade.

O termo intertextualidade refere-se ao fato de o autor recorrer a outros textos para compor o seu. No entanto, o conceito de intertextualidade é bem mais complexo e abrangente. Como afirma Bakhtin (2017, p. 294) “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados

individuais dos outros”. Mas a identificação de um texto em outro depende muito do conhecimento do leitor, da sua bagagem de leitura. Como diz Koch:

[...] identificar a presença de outro (s) texto (s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância. Também é importante destacar que a inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. É verdade que a nova produção trará ecos do (s) texto (s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o “deslocamento” de enunciados de um contexto para o outro, indiscutivelmente, provocará alteração de sentidos (KOCH, 2017, p. 78).

Segundo Bakhtin (2017, p. 294), a experiência discursiva “pode ser caracterizada pelo processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua)”. O (re)conhecimento de outro(s) texto(s), durante o processo de leitura, é fundamental na produção de sentido. Nas palavras de Koch:

No tocante à intertextualidade, podemos dizer que, enquanto alguns trechos reproduzem o “estilo” do autor do texto fonte, outros trechos se constituem de modo a remeter a passagens deste. Em ambos os casos, no entanto, conhecer o texto-fonte ou modo de constituição é condição necessária para a construção de sentido. Vale reiterar que, para o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar a retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos (KOCH, 2017, p. 85).

Ainda, segundo Koch (2017), “em sentido amplo a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção”. O termo intertextualidade foi criado por Julia Kristeva (1961, p. 61). Para a autora, “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação dum outro texto”. Acerca do assunto, a autora esclarece:

O termo intertextualidade designa essa transposição de um (ou vários) sistema(s) de signos noutra, mas como este termo foi frequentemente tomado na acepção banal de crítica das fontes dum texto, nós preferimos-lhe um outro: transposição, que tem a vantagem de precisar que a passagem dum a outro sistema significativo exige uma nova articulação do tético – da posicionalidade enunciativa e denotativa (KRISTEVA, 1961, p. 61 *apud* JENNY, 1979, p. 13).

Para Koch (2017, p. 86), a “intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros por parte dos

interlocutores”. A autora condiciona a compreensão da intertextualidade aos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Sobre o processo de assimilação Bakhtin esclarece:

Nosso discurso, isto é, todos os enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2017, p. 294-295).

Para Bakhtin, a expressividade das palavras não é determinada pela própria palavra, a intertextualidade pressupõe a relação entre enunciados. O sujeito é, em sua constituição, dialógico, é formado por diferentes vozes em relações de concordância ou discordância.

Laurent Jenny (1979, p. 21) afirma que “o que caracteriza a intertextualidade é introduzir a um novo modo de leitura que faz estalar a linearidade do texto”. E faz a seguinte observação:

Cada referência intertextual é o lugar duma alternativa: ou prosseguir a leitura, vendo apenas no texto um fragmento como qualquer outro, que faz parte integrante da sintagmática do texto – ou então voltar ao texto-origem, procedendo a uma espécie de anamnese intelectual em que a referência intertextual aparece como um elemento paradigmático “deslocados” e originário duma sintagmática esquecida. Na realidade, a alternativa apenas se apresenta aos olhos do analista. É em simultâneo que estes dois processos operam na leitura – e na palavra – intertextual, semeando o texto de bifurcações que lhe abrem, aos poucos, o espaço semântico (JENNY, L., 1979, p. 21).

Segundo Jenny (1979, p. 22), “a intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes”. Bakhtin (2017), nesse sentido, enfatiza que os enunciados não são indiferentes entre si, nem se bastam, eles se reconhecem e se refletem mutuamente. Nas palavras de Bakhtin:

Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2017, p. 297).

Segundo Marcuschi (2008, p. 129) existe, hoje, uma uniformidade de opiniões quanto ao fato de se admitir que “todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado”.

Marcuschi afirma que a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue.

Koch destaca que a intertextualidade pode se constituir de forma explícita ou implícita, distinguindo-as da seguinte forma:

- *Intertextualidade explícita* ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiros para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação.

- *Intertextualidade implícita* ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias (KOCH, 2017, p. 87-92).

Conforme sublinha Bakhtin (2017, p. 298, *grifo do autor*) “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro”. E explica:

O enunciado é pleno *de totalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2017, p. 298).

Seguindo a perspectiva bakhtiniana, o próximo capítulo tratará da concepção de gêneros como instrumentos que fundamentam a comunicação. E como a escola administra o trabalho com os gêneros não só como instrumento de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem, seguindo as orientações curriculares.

1.5 Currículo Mínimo e literatura de cordel

O Currículo Mínimo, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012), propõe, em relação às competências e habilidades com gênero cordel, os seguintes procedimentos:

Comparar os gêneros cordel e canção. Relacionar a escolha vocabular em poemas e canções às exigências métricas ou sonoras. Identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais devido a fatores geográficos, históricos e sociais. Relacionar a

presença da linguagem não-verbal à construção do sentido do texto verbal. Identificar as marcas de oralidade (SEEDUC, 2012, p. 11).

Fica clara nessa proposta a necessidade de estabelecer uma correlação entre o gênero cordel e canção, por meio de características comuns como métrica, sonoridade, valorizando e identificando fatores geográficos, históricos e sociais relevantes para a compreensão das especificidades dos gêneros.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as referências ao folheto de cordel variam de uma edição para outra. Na primeira edição (PCN, 1998, p. 54), o cordel é apontado como texto oral, privilegiado para a prática de escuta; no capítulo referente aos “Gêneros literários” o “folheto de cordel” é classificado como “gênero oral”, assim como “causos e similares, texto dramático, canção”. Já na segunda edição (PCN, 2000, p. 111-129), no capítulo referente aos “Conteúdos”, nos dois ciclos, os folhetos de cordel passam a fazer parte do quadro dos “gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita”, com isso percebe-se a flexibilidade do gênero, intermediário entre a oralidade e a escrita.

Desta forma, tem-se a possibilidade de trabalhar o gênero cordel sob essas duas perspectivas, o que ampliou o campo da ação metodológica adotada neste trabalho. Nesse sentido, convém considerar a argumentação trazida por Alberto Roiphe (2011), quanto à caracterização do cordel:

Dessa forma, com relação a primeira polêmica apontada pelos PCN, torna-se evidente que o folheto de cordel é um gênero escrito, ainda que fosse comum ouvi-lo sendo declamado ou lido, durante anos, no contexto nordestino dos mercados e das feiras, das fazendas e de suas casas-grandes. No entanto, mesmo sendo considerado um gênero escrito, não significa que seja impossível o trabalho com o folheto de cordel em sala de aula com a linguagem oral; ao contrário, a leitura pode ser mais agradável, valorizando-se inclusive seu ritmo e sua musicalidade, suas marcas da oralidade e suas possíveis variações linguísticas. Não se trata, portanto, de classifica-lo simplesmente, mas de refletir sobre a circulação social desse gênero para leva-lo, então, à sala de aula em práticas de leitura e de escrita (ROIPHE, 2011, p. 117).

Metodologicamente, na sala de aula, a experiência de leitura dos folhetos, atendendo às ideias expostas, precisa acontecer de forma lúdica. Conforme postula Hélder Pinheiro (2008, p. 104), convém “ler e reler em voz alta, encenar, brincar com os versos e até criar, se a turma quiser. Mas nada de imposição”, é preciso que a poesia se torne convivência e, somente depois, pode-se ver a necessidade de conhecer um pouco de teoria do verso.

Assim, a leitura, audição e visualização dos folhetos estará associada ao lazer, ao prazer, ao lúdico, elementos fundamentais para maior fruição do cordel, aspectos que são

valorizados pelos leitores em geral e pelos poetas fora do ambiente escolar, mas também se mostram pertinentes à prática docente.

Ana Maria de Oliveira Galvão, contudo, chama a atenção para um outro aspecto:

O que parece sobressair, pelo menos na memória dos leitores/ouvintes de folhetos, é a possibilidade de também ter prazer no momento de se informar. O folheto era, sobretudo, uma fonte de informação capaz de divertir. Nesse aspecto, destaca-se a habilidade do poeta em transformar a notícia em história, em narrativa, em fábula. Essa dimensão dos folhetos explica, em grande parte, por que, mesmo no caso dos folhetos noticiosos, são realizadas leituras intensivas do mesmo poema: o que menos parece importar é a notícia veiculada ou a atualidade do fato, mas a possibilidade de reafirmação de certos valores considerados universais, relacionados principalmente a aspectos morais: a falsidade, a honra, a vingança, o perdão, a justiça (GALVÃO, 2003, p. 93-94).

Além disso, é igualmente importante, destacar a necessidade de o estudo/pesquisa, no âmbito da literatura de cordel e da cultura popular, promover uma aproximação afetiva com essa forma de produção artística que objetive o aprender. Hélder Pinheiro (2008, p. 99), sobre o trabalho com o cordel, assim se pronuncia:

Literatura de cordel, para mim, não é um objeto frio de que me aproximo apenas para detectar visões de mundo, procedimentos estéticos, formas de representação da mulher e tantas outras questões suscitadas por pesquisadores. É experiência viva que se refaz a cada leitura. Portanto não posso falar dela assumindo um distanciamento “neutro” (PINHEIRO, 2008, p. 107).

Quanto à sua caracterização, merece destacar que o cordel é, essencialmente, um poema narrativo que mantém algumas características de sua origem, como sua função social de ensinamento, de aconselhamento, não se destinando apenas ao entretenimento. Segundo Evaristo, o cordel absorveu algumas tendências atuais, entre elas a veiculação de informações: “alguns fatos do cotidiano passam a constituir, muitas vezes, a sua temática” (EVARISTO, 2000, p. 120).

A respeito da constituição do cordel, Marcela Cristina Evaristo (2000) reitera que ele é um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita, acrescentando que este “faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e outra, literária. Por isso, mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso” (EVARISTO, 2000, p. 120).

Assumindo um caráter dialógico, no cordel, as histórias são contadas e recontadas. Assim, um sujeito-narrador dialoga com o já produzido e o acrescenta a sua produção. Sobre dialogismo, veja-se o que diz Bakhtin:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra do mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1998, p. 88 *apud* FIORIN, 2016, p. 21).

Como explica Evaristo, “hoje, a literatura de cordel enfrenta também novos mecanismos de mediação, entre eles o computador.” E acrescenta:

Talvez essa “transfiguração” seja constitutiva, revele a versatilidade inerente a essa arte, inclusive enquanto mecanismo de sobrevivência. O fato é que a literatura de cordel continua acompanhando as mudanças e inovações ao longo do tempo, incorporando alguns elementos novos e mantendo outros (EVARISTO, 2000, p. 121).

Essa diversidade no modo de circulação dos textos é denominada por Roxane Helena Rodrigues Rojo de semioses. Trata-se de um expediente bastante evidente nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não (ROJO, 2012, p. 18).

Nesta pesquisa, a multiplicidade de suportes em que o texto de cordel circula foi observada e isso possibilitou aos alunos observar algumas estratégias estéticas e especificidades da literatura de cordel eletrônica. Nessa direção, afirma Evaristo: “a literatura de cordel continua acompanhando as mudanças e inovações ao longo do tempo, incorporando alguns elementos novos e mantendo outros” (EVARISTO, 2000, p. 121).

O cordel tem como uma de suas características o situar-se entre a oralidade e a escrita. Trata-se de uma modalidade de literatura que chega ao leitor por duas vias: a cantada em versos pelo poeta para um público específico e/ou a vendida em folhetos impressos, forma mais comum de circulação das produções. Nas palavras de Evaristo: “Assim, apesar das fortes marcas da oralidade presentes nos versos, essa literatura é veiculada também através da linguagem verbal escrita, conformando-se a certos padrões dessa linguagem” (2000, p. 122).

Outro aspecto significativo da literatura de cordel é a presença da intertextualidade. Como todo texto, o cordel não é um texto puro, ele mantém relação com outros textos, e sua compreensão só ocorre porque ele está dentro de um sistema. Gerard Vigner ressalta a importância do fenômeno da intertextualidade como fator essencial da legibilidade do texto literário: “O texto não é mais considerado só nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com os outros textos” (VIGNER, 1997, p. 32).

Em consonância com essa visão, Koch reitera que “para o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar que a retomada de texto(s) em outro(s) propicia a construção de novos sentidos” (KOCH, 2017, p. 85-86). Nesse sentido, não só o cordel faz referência a outros textos, mas também se faz presente em outras construções discursivas, como filmes, peças teatrais e músicas. Essa propriedade foi alvo de atenção durante as atividades que desenvolvemos na sala de aula. Além disso, o trabalho com o cordel, texto literário não canônico, buscou corroborar a proposta de letramento literário estabelecida por Cosson:

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2016, p. 23).

Nesse sentido, as leituras, com foco no letramento literário, foram realizadas dando atenção à especificidade da linguagem literária e à função social e humanizadora que ela desempenha.

1.6 Escola, culturas e identidade

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

Assim como Freire (1996), sigo acreditando que a curiosidade é essencial à prática docente. Ela nos impulsiona à construção e à reconstrução dos saberes, que nos desafiam constantemente. Nessa dinâmica, dá-se o aprender. Como, aliás, sublinha Freire:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69, grifos do autor).

Atentar para a relação entre educação e cultura é uma possibilidade para que se possa pensar em uma proposta de intervenção para modificar o caráter padronizador e monocultural

da educação. Segundo Vera Maria Candau, é preciso “reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais” (CANDAU, 2005, p. 13). A autora afirma que não há educação que não esteja imersa em processos culturais. Desta forma, a práxis escolar deveria construir práticas educativas em que a questão das diferenças e das culturas se fizesse presente.

A escola é um lugar privilegiado nesse sentido, pois, em seu espaço, ocorre o cruzamento de culturas. Recai sobre o educador a tarefa de promover uma mediação reflexiva desse processo, pois o conceito de multiculturalismo não advém da cultura dominante, ele nasceu das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social (CANDAU, 2005, p. 20).

O espaço escolar precisa favorecer a tomada de consciência da identidade cultural, isto é, o senso de pertencimento a determinado grupo social. Neste trabalho, a literatura será o *locus* utilizado para uma reflexão sobre essa questão, especificamente a literatura de cordel. Sobre a importância da literatura em relação à afirmação da identidade, assim se pronuncia Cosson:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2016, p. 17).

O texto literário, conforme salienta o autor, entre outros fatores, também promove o sentimento de pertencimento, de identificação cultural, por meio da inter-relação entre os “diferentes”, por meio da construção e da reconstrução ou desconstrução de paradigmas.

A cultura escolar é, em geral, caracterizada pelo princípio da homogeneização, do único e do uniforme, e por um caráter monocultural, que invisibiliza as diferenças ao buscar tratar todos os alunos como iguais. Entretanto, uma real ação educativa deve ser constituída a partir das diferenças, que precisam ser percebidas, identificadas e valorizadas. Faz-se necessário considerar o cruzamento de culturas no espaço escolar, a fim de que não ocorra uma visão homogeneizadora das identidades culturais. Convém provocar, descortinar essa realidade em sala de aula e fazer com que os alunos também se percebam plurais e se identifiquem nas suas diferenças.

Em conformidade com Freire (1996), entendemos que uma das tarefas da escola, definida pelo autor como centro de produção sistemática do conhecimento, é “trabalhar

criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (FREIRE, 1996, p. 123-124). O autor acrescenta:

É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-las” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar aos educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 1996, p. 124).

Desta forma, estabelece-se no ambiente escolar um processo de construção do aprendizado, que demanda a existência de sujeitos, “um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (FREIRE, 1996, p. 69). Assim, a identidade cultural, dentro de um espectro social, é a aceitação e assunção de referenciais culturais que, ao serem compartilhadas pelo indivíduo, asseveram pertencimento à determinada fração da sociedade que esposa tais referenciais. Identidade cultural é o senso de pertencimento a determinado grupo social, a partir do reconhecimento dos elementos construtores da cultura vigente naquele grupo. Não se trata de somente reconhecer esses elementos, mas também de introjetá-los, dando-lhes dinâmica operativa, o que contribui para transformá-los.

Falar sobre identidade no ambiente escolar implica buscar compreender os valores por trás da lógica de pensamento sobre o que é cultura na comunidade dos alunos. São esses valores que determinam os laços identitários de pertencimento. Pensando a participação da família nesse processo, Pierre Bourdieu afirma: “a ação do meio familiar sobre o êxito da escola é quase que exclusivamente cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 42). É importante pensar na função da família no processo de transmissão de valores, que influenciarão a atitude dos alunos em outros ambientes sociais, inclusive, na escola. O autor afirma que:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2007, p. 41-42, o grifo é do autor).

Para Pierre Bourdieu (2007), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de valores de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula.

A sala de aula, desta forma, configura-se como o lugar de percepção e reflexão sobre as diferenças culturais e identitárias, espaço de valorização da pluralidade de sujeitos, a fim de não corroborar com um sistema de legitimização de uma igualdade excludente. Em relação às desigualdades, Bourdieu assinala:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p. 53).

E ratifica, “em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53). Assim, não podemos tratar os desiguais como iguais, como se as diferenças não existissem. As diferenças sociais necessitam sim de uma educação de qualidade com iguais oportunidades para todos. Ciente disso, não pretendo sozinha mudar a escola, mas acredito que posso mudar a sala de aula, e isso já é significativo.

Questões multiculturais permeiam todos os espaços, constituindo uma rede de relações assimétricas de poder. Como diz Vera Maria Candau: “as demandas de justiça social e a questão da crescente desigualdade presente no mundo atual são realidades que não podem ser dissociadas das preocupações multiculturais” (CANDAU, 2005, p. 9). O chão da escola reflete essas tensões e não examiná-las compromete o sucesso da prática pedagógica. Eis o que nos diz a autora:

As visões homogêneas, estáveis e permanentes são questionadas. As certezas se turvam, fragilizam-se ou se desvanecem. Impõe-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, resignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Em cada um de nós. Na sociedade como um todo (CANDAU, 2005, p. 9).

Freire (1996) associa o espaço pedagógico a um texto, que precisa ser “lido” e interpretado, “escrito” e “reescrito”. O desafio é perceber as nuances plurais desse ambiente, em que educador e educando interagem, criando possibilidades de aprendizagem democrática. (FREIRE, 1996, p. 97). Corroborando a proposta de Freire, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) questionam o mito da homogeneidade cultural no Brasil e preconizam que é preciso adotar a temática da pluralidade cultural no currículo escolar:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (MEC, 1997, p. 22 *apud* Candau, 2005, p. 14).

O trabalho pedagógico, no ambiente escolar, precisa articular igualdade e diferença sob uma visão dialética, em que não seja necessário negar ou afirmar uma ou outra visão. Desta forma, torna-se inviável falar em diferença e igualdade sem abordar questões relativas à desigualdade e à padronização, pois como afirma Candau:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice” (CANDAUI, 2005, p. 18).

Candau destaca que nas relações sociais, particularmente na educação, é preciso o questionamento de quem será incluído na categoria “nós” e quem são os “outros”. Segundo a pesquisadora:

Incluimos no “nós” todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc (CANDAUI, 2005, p. 19).

Para a autora, essa visão binária na educação se traduz de diferentes maneiras, algumas sutis e outras explícitas. Está presente, por exemplo quando se atribui o fracasso às diferenças sociais ou étnicas dos alunos; quando se diferencia os tipos de escola, considerando uma escola melhor do que a outra, supondo que uma tem maior potencial para desenvolver uma educação de qualidade; quando se pleiteia uma segregação, para não misturar alunos com menor potencial com os de maior potencial, sob a alegação de um pretensão desenvolvimento e manutenção de uma educação de qualidade; quando se “classifica” os alunos a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas, segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando se valoriza apenas o racional e se desvaloriza o emocional nos processos educacionais e interativos; quando supervalorizamos a comunicação verbal, e desconsideramos outras formas de comunicação humana, como a comunicação corporal e artística. Para Candau:

A afirmação *os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural* parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. A radicalização dessa visão encerraria a alteridade na pura diferença. As diferenças são essencializadas. [...] muitas das posições multiculturalistas se baseiam nessa perspectiva e, deste modo, assumem um discurso conservador (CANDAU, 2005, p. 20-21, grifo do autor).

Para efetuar um trabalho com a literatura, que vise o abandono desse discurso conservador, mantenedor de uma visão binária segregadora, é fundamental ouvir os alunos e, nessas falas, descobrir, entre outras questões, pistas que justifiquem as dificuldades e a resistência à leitura literária, a fim de compreendermos esse afastamento e elaborarmos estratégias pedagógicas que promovam uma (re)aproximação. É de acordo com essa concepção que foi conduzido este trabalho.

O conceito de afetividade ganha, nesse cenário, destaque. A esse respeito, diz Lílian Chirno Passarelli:

Importantíssimo: vamos esclarecer, primeiramente, a questão da afetividade: não se trata da afetividade do professor com certos estudantes, sequer uma relação maternal ou paternal. A sala de aula é um espaço que não deve ser tido como um lar; ela é um espaço onde se trabalha (o que não descarta que no lar também se trabalha). Mesmo que um aluno necessite de um atendimento individual, o professor precisa estar ciente de que a interação tem que dar conta da atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula (PASSARELLI, 2012, p. 80).

Ser educador é compreender que a afetividade é central na construção do conhecimento do educando. Segundo Henri Wallon (2007 *apud* GRATIOT-AFANDÉRY, 2010), a expressão emocional é essencialmente social, porque antecede e se sobrepõe aos recursos cognitivos, uma vez que, para ele, o ser humano é organicamente social. Relacionar afeto e fazer pedagógico é dar sentido às atividades propostas e realizá-las efetivamente. Ao educador cabe estar atento ao educando e desenvolver meios que possibilitem que o aprendizado se efetive de forma significativa. Essa sensibilidade é um ato afetivo com o educando.

O educador, passa a ser, naturalmente, o principal responsável pelo processo interativo, sem perder de vista que os alunos precisam participar ativamente dele. Nesse contexto, coadunam-se a autoridade do professor e a autonomia dos alunos, estes vistos como dotados de individualidade e de liberdade. Contudo, não se pode confundir autoridade com autoritarismo, haja vista que os processos interativos, muitas vezes, geram conflitos:

Nesse imbricamento – autoridade/autonomia –, a interação professor-alunos pode apresentar-se perpassada por conflitos: muitas vezes, o professor, acreditando que

seu procedimento está de acordo com a esperada autoridade que faz parte do seu papel social, acaba por resvalar-se no autoritarismo. Um professor autoritário não pode exercer seu papel para desenvolver a autonomia e independência dos estudantes, porque confere um cunho personalista (não raras vezes constrangedor) à sua atitude (PASSARELLI, 2012, p. 81).

Nenhuma atividade pensada e desenvolvida nessa pesquisa foi planejada sem que antes houvesse uma reflexão que visasse ao objetivo principal do fazer pedagógico, formar um ser autônomo, seguro para resolver problemas e interagir ativamente com o meio social. Faz-se necessário utilizar a afetividade como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem. A literatura é, nesse contexto, o recurso pedagógico mais eficaz para que o ler, o falar e o escutar acompanhem esses sujeitos no seu percurso de aprendizado.

Há a necessidade de observar como o estudo da literatura na escola contempla os sujeitos, como são trabalhados os textos literários e se a abordagem dos mesmos põe em destaque o valor da literatura e sua função social e humanizadora. É preciso também que o professor observe os tipos de texto que são escolhidos para o ensino de literatura na escola e o que leva à escolha exclusiva de textos ditos canônicos. Cosson (2016) define cânone como “conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2016, p. 32) e ressalta:

Esse mantra deixa de funcionar quando intensamente questionado nas universidades, de início pela crítica feminista e depois por outras correntes-teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceito de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos na formação do cânone (p. 33).

Ao professor, cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que está inserido (COSSON, 2016, p. 29).

Hélder Pinheiro (2008) ressalta a importância do verbo escutar para quem deseja trabalhar com literatura dita popular: “Abrir os ouvidos para os ritmos, para as falas, para os versos que viajam de boca em boca na experiência do povo” (PINHEIRO, 2008, p. 106). E conclui alertando sobre a necessidade de estar de ouvidos abertos para as vozes que dela provem. Escutar pressupõe uma atitude nada preconceituosa com a cultura do povo, da qual a literatura de cordel faz parte.

O fazer pedagógico demanda que mais do que ouvir, sentido da audição, ele requer o escutar, isto é, o compreender aquilo que está sendo captado pela audição. O desenvolvimento do aprendizado pressupõe comprometimento do educador com o aluno, é preciso escutá-lo,

prestar atenção ao que está sendo dito, a fim de que ele possa reter informações relevante que o auxiliem na elaboração do seu planejamento pedagógico. Simultaneamente, vislumbra-se que o educando processe aquela massa sonora e dela extraia informações relevantes, percebendo o que foi dito, compreendendo a semântica das palavras, sendo capaz de memorizá-las e organizá-las. E assim, desenvolver a capacidade do educando de memorizar um assunto, opinar sobre ele e, criticamente, ponderar se deve ou não agir e interagir em conformidade com as demais informações oriundas do seu meio social.

O autor assim se expressa sobre seu modo de conceber essa literatura:

Literatura de cordel, para mim, não é objeto frio de que me aproximo apenas para detectar visões de mundo, procedimentos estéticos, formas de representação da mulher e tantas outras questões suscitadas por pesquisadores. É experiência viva que se refaz a cada leitura (PINHEIRO, 2008, p. 107).

Ana Maria de Oliveira Galvão (2003) define literatura de cordel como uma forma de poesia impressa, produzida e consumida, original e predominantemente, em alguns estados da região Nordeste. Embora mantenha traços da oralidade, o cordel é necessariamente impresso, por isso ele se distingue de outras formas de “poesia oral” (GALVÃO, 2003, p. 88). Lazer, prazer e emoção são fatores implicados na fruição dos folhetos. A autora esclarece:

A leitura ou a audição dos folhetos está associada, na maior parte dos casos ao lazer. A dimensão estética e literária das histórias, ou seja, o fato de os poemas provocarem prazer e emoção aparece como ponto de fruição do objeto de leitura (GALVÃO, 2003, p. 92).

Em face do quadro traçado, esta pesquisa buscou responder, além das questões norteadoras propostas, subsidiária e difusamente, também aos seguintes questionamentos: Como incentivar o protagonismo do leitor por meio da ampliação do seu horizonte de leitura, nele incluindo o cordel? De que forma a assunção dos alunos como protagonistas pode influenciar positivamente na aprendizagem da leitura literária? Para tanto, a metodologia aplicada aos objetivos do ensino da leitura do texto literário, com ênfase no gênero cordel, pautou-se em um trabalho com o uso do dispositivo da Sequência Didática, com o propósito de levar o aluno a perceber que os sentidos de um texto se constroem na interação autor-texto-leitor.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, *pois eu me pareço com ele*; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana.

Annie Rouxel

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a da pesquisa-ação, de caráter qualitativo e explicativo, já que o propósito deste trabalho foi investigar e melhorar a prática de leitura literária de textos não canônicos na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa porque os dados coletados foram interpretados, buscando refletir sobre suas possíveis causas, “sem preocupar-se com o produto final dessa reflexão, mas com as possibilidades de reconfiguração de realidade” (HOPE, 2015, p. 80).

A pesquisa-ação aqui proposta visou contribuir, especialmente, para a proficiência da leitura do texto literário e da escrita. O processo valorizou o aprimoramento da reflexão crítica, tendo por objetivo a emancipação dos sujeitos. Segundo Franco (2005, p. 486), a condição para se ter uma pesquisa-ação é o mergulho na práxis do grupo social em estudo. A análise dos dados busca não apenas compreender essa práxis e descrevê-la, mas também transformá-la. Para tanto, faz-se necessário que o pesquisador participe desse processo, que se insira nesse grupo, que se envolva e caminhe junto com ele em direção à transformação, numa relação de reciprocidade e de troca de experiências e valores, por meio de um processo de reconstrução e reestruturação de significados e caminhos.

Pinheiro (2001) ressalta que, quando o ensino prioriza a vivência com os textos, lançando mão de uma metodologia mais dialógica, a possibilidade de formar leitores se efetiva. Segundo o pesquisador, as teorias sobre o texto não podem preceder a experiência de leitura prazerosa e significativa, que “é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para poder atribuir sentidos à sua leitura” (PINHEIRO, 2001, p. 21).

Sobre a necessidade de se considerar a heterogeneidade dos sujeitos, suas experiências e valores, assim se pronuncia Neide Luzia de Rezende:

Considerar a heterogeneidade, as experiências diversas, as particularidades culturais dos jovens e com elas dialogar, não significa abandonar as obras universais da

literatura os clássicos nacionais, tampouco esquecer o conhecimento, o refinamento da sensibilidade que tais obras propiciam, mas significa que o preenchimento de sentido suposto em todas essas atividades exige que se reconheça a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem só por meio da escola, mas que esta é apenas *uma* das formas de aquisição de saber no mundo contemporâneo. Às vezes surpreendemo-nos quando paramos para ouvi-los de verdade (REZENDE, 2001, p. 291 *apud* PINHEIRO, 2014, p. 21-22).

É necessário elaborar estratégias de mediação que visem ao favorecimento do diálogo, favorecendo o reconhecimento da voz nesses sujeitos. É preciso que o professor reveja o seu papel nesse processo e assuma de forma alternada a função de falante e de ouvinte, ao mediar o envolvimento dos jovens com o texto, de maneira que eles consigam ouvir “as vozes do texto” que ali se apresentam. Pinheiro, ao se referir ao aluno na condição de leitor, assim se expressa:

O leitor, no contexto escolar, é o aluno que precisa ser conhecido e valorizado em suas experiências de mundo e no modo como projeta estas vivências nas leituras que realiza. O trabalho com o texto literário, nesta perspectiva, não visa levar uma interpretação pronta para ser “alcançada” pelo aluno-leitor. Antes, busca pôr em confronto diferentes modos de ler – e defender essas leituras – na comunidade particular de leitores que é a sala de aula e, num sentido mais amplo, a escola (PINHEIRO, 2016, p. 147).

Em conformidade com esse pensamento, pautado no acolhimento da pluralidade de vozes sociais, é preciso rever o fazer pedagógico, considerando o espaço de fala do aluno, seu posicionamento diante do mundo, suas concepções, referências, enfim, seu capital cultural.

Para Bakhtin (2017, p. 271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, isto é, “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. O autor pontua:

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. [...] Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. [...] Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual forma em que se dê) (BAKHTIN, 2017, p. 271-272).

Na sala de aula, ler, muitas vezes, é sinônimo de avaliação, de cobrança, é preciso desconstruir essa concepção que circula no ambiente escolar. Os jovens precisam perceber que a leitura é também uma forma de resistência à marginalização, à exclusão. Incomoda o

professor observar que os alunos não leem por prazer, que não leem para sonhar, por isso faz-se necessário provocar a sensibilização e o diálogo.

A respeito dessa problemática, embora em contextos diferentes, diz Michèle Petit:

E para além das grandes pesquisas estatísticas, ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (PETIT, 2009, p. 19).

A autora ressalta a necessidade de sensibilizar os jovens para o que está em jogo no processo de leitura. Para tanto, é preciso que as leituras sejam prazerosas, lúdicas, que provoquem o desejo de serem compartilhadas, comentadas. Segundo Josalba Fabiana dos Santos (2016, p. 45), “a leitura que nos empolga ou emociona solicita compartilhamento.” Ao se referir ao modo de efetivar essa prática leitora, diz a autora:

[...] é importante que o/a professor/a considere na sua prática a possibilidade de incorporar momentos de leitura mais próximos do lúdico, momento em que o/a estudante possa se distanciar do peso das obrigações – o que não significa tampouco que a escola deva se tornar um parque de diversões (SANTOS, 2016, p. 45).

É ainda Santos que ressalta: “o/a professor/a de literatura é (ou espera-se que seja) um/a leitor/a que deseja compartilhar suas leituras. Compartilhar não é ler pelo outro, é ler com o outro” (SANTOS, 2016, p. 54).

O perigo de esvaziamento do texto, que deve ser evitado, ocorre quando suas lacunas são ocupadas apenas com as nossas próprias projeções. A esse respeito, Iser esclarece:

A interação fracassa no momento em que as projeções recíprocas dos parceiros sociais não são passíveis de modificação ou no momento em que as projeções do leitor se sobrepõem ao texto sem enfrentar resistências por parte deste. Fracassar significa então não ocupar o vazio senão com as próprias projeções. Mas como a carência mobiliza representações e projeções, a relação entre texto e leitor é bem-sucedida apenas se as representações são modificadas. Desse modo, o texto provoca uma multiplicidade de representações do leitor, pelas quais a assimetria dominante começa a ser dissolvida, dando lugar a uma situação comum a ambos os pólos da comunicação (ISER, 1996, p. 103-104).

É preciso promover aproximações entre o leitor e o texto, de modo que essa interação possibilite o preenchimento dos “vazios do texto”. De acordo com Hélder Pinheiro: “cada leitor vai preencher esses vazios a partir dos seus horizontes de experiência (de leitura, de

vida)” (PINHEIRO, 2009, p. 133). O pesquisador ressalta que a postura do professor/mediador é fundamental para legitimar o direito de o aluno/leitor manifestar suas percepções e justificar o seu modo de ver. Legitimar a fala do aluno configura o que deveria ser o objetivo de ensino de literatura, no que concerne à formação de leitores. Nos passos dessa reflexão, o autor argumenta:

O objetivo de todo ensino de literatura deveria, pelo menos, nos níveis fundamental e médio, formar leitores de literatura. E formar leitores pressupõe oferecer oportunidade de a criança ou jovem ter acesso a diferentes textos numa periodicidade constante. Ora, favorecer a “interação texto leitor”, para usar a importante formulação de Iser (1979), pressupõe outra metodologia. E onde buscar esta “nova” metodologia? Aqui entra a necessidade da pesquisa. Não temos uma tradição de ensino que privilegia a interação com o texto. Precisamos realizar experimentos nos mais diversos níveis de ensino, com os mais diversos gêneros literários, nas mais diversas condições de trabalho para podermos ter um quadro mais amplo da questão (PINHEIRO, 2009, p. 132).

A mediação no percurso de leitura pressupõe que o trabalho com o texto se transforme num importante momento de reflexão e sensibilização. Dessa forma, torna-se necessário promover um diálogo entre o aluno/leitor e o professor, visto que este é o responsável pela articulação entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento que será desenvolvido. Em suma, é preciso transformar o trabalho com o texto literário em um momento de reflexão e sensibilização, incentivando a participação dos alunos, isso foi o que procuramos fazer ao longo da ação interventiva.

2.1 Procedimentos

O procedimento metodológico utilizado para responder aos objetivos propostos pela pesquisa foi mediado pelo instrumento da Sequência Didática, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que enfeixa “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”.

Segundo Rojo, o objetivo maior da utilização da Sequência Didática, organizada por meio de módulos, é “o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”, visando “criar contextos de produção reais e desenvolver atividades múltiplas e variadas” (ROJO, 21012, p. 79). Para tanto, é preciso

promover a possibilidade de experimentação, de troca de experiências, considerando as especificidades da comunidade da qual o aluno faz parte.

A escolha do gênero cordel como objeto de estudo desta pesquisa deveu-se a sua função social, agregadora de valores culturais e identitários e, principalmente, ao seu valor literário. Considerou-se, na opção por esse gênero textual, que a temática variada das composições poéticas, ao serem discutidas e pensadas em relação com outras, veiculadas em produções que permeiam o dia a dia dos alunos, poderiam levá-los a ressignificar sua visão sobre as atividades na sala de aula e sobre o seu cotidiano, conduzindo-os a uma atitude mais responsiva e ativa diante da vida. Atuando nesse sentido, o trabalho propôs-se a articular leituras já realizadas por eles no dia a dia (de músicas, de imagens, de vídeos) com a leitura de folhetos, visando desenvolver competências para lidar com a leitura de maneira plural, crítica e protagônica.

Etapas da composição da Sequência Didática:

- I. Apresentação de textos (cordéis, *raps*, poesias, vídeos);
- II. Análise de cordéis (clássicos e contemporâneos);
- III. Estudo comparado dos gêneros cordel e *rap*;
- IV. Exibição de vídeos do poeta cordelista Bráulio Bessa, Patativa do Assaré, Ariano Suassuna, Gonçalves Ferreira de Souza, Mestre Azulão, nome artístico de José João dos Santos, entre outros autores. A partir da apreciação desse material, foram propostas práticas de leitura de caráter intertextual, observando pontos de aproximação e de distanciamento entre o cordel e o *rap*. Músicas de *rappers* brasileiros serão cantadas e apreciadas, entre elas, as de Emicida, Projota, Thaíde, Racionais Mc's, Rincon Sapiência.

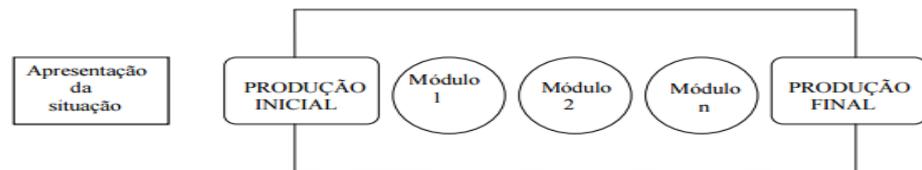
Objetivos a serem alcançados nas etapas:

- a) Conhecer as especificidades do gênero cordel e *rap*;
- b) Comparar o cordel com o *rap*, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles;
- c) Capturar imagens cotidianas e associá-las aos textos lidos;
- d) Produzir isogravuras de acordo com as temáticas dos *raps* e cordéis estudados.

2.1.1 A Sequência Didática como instrumento de ensino

Na figura a seguir, é apresentado o esquema básico da Sequência Didática proposto Dolz; Noverraz e Schneuwly:

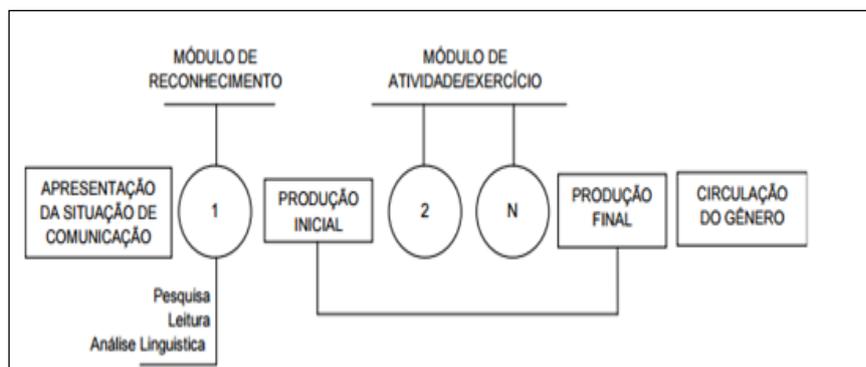
Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Segundo os autores, as etapas da Sequência Didática supracitadas visam “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”, que possibilitem identificar um gênero textual e as suas características. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83) As pesquisadoras Swiderskie Costa-Hübessentiram, ao se valerem da Sequência Didática, dizem terem sentido necessidade de adaptar essa proposta à realidade das condições brasileiras de ensino, nesse sentido, inserem um módulo de reconhecimento do gênero, que consiste na elaboração de “atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa inicial” (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p.120). Corroborando essa ideia, nesse trabalho foi adotada a inserção do módulo proposto pelas autoras, conforme o esquema abaixo (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p.120).

Figura 2 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120)

Como explica Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), a mudança na proposta metodológica de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) foi realizada por entenderem que

Antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulam na sociedade (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p. 121).

Ana Cristina Marinho, em estudo sobre o cordel na escola, apresenta etapas metodológicas para a abordagem do gênero. Assim se pronuncia a autora:

Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o cordel – seu valor não está apenas nisto – estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um espaço de divulgação dessas experiências. Sobretudo mostrando o que há de vivo, de efervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa (MARINHO, 2012, p. 128).

A partir dessas visões, combinando-as, foram realizados os seguintes procedimentos:

- 1) Investimos na leitura expressivamente dos folhetos e no encontro de seu *pathos*, entendido como núcleo afetivo das narrativas. Essa atividade compôs a preparação do ambiente.
- 2) Atentos à variedade de temas contemplados nos cordéis, realizamos abordagens diferenciadas, em que a diversidade temática foi usada como pano de fundo para debates em sala de aula. Os objetivos das discussões foram refletir e confrontar ideias sobre questões humanas fundamentais.
- 3) Valemo-nos da ludicidade durante as leituras, bem como da capacidade de recriar, fantasiar, sonhar e efetuar jogos dramático com os textos.

- 4) Trabalhamos com a arte da xilogravura, sob uma perspectiva interdisciplinar, observando a importância dessa produção artística e também suas relações históricas com o cordel. Associamos a linguagem verbal à não verbal, na produção de sentido dos textos.
- 5) Valorizamos a musicalidade dos versos de cordel e promovemos aproximações entre o cordel e o *rap*.

2.1.2 A escola e os sujeitos da pesquisa

A instituição escolhida foi a Escola Municipal Vereador Antonio Duarte Lopes, situada no município de Tanguá, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A escola conta com doze turmas na modalidade regular, no turno da manhã, e quatro turmas, à tarde, na modalidade EJA. A carga horária de Língua Portuguesa é de seis tempos semanais, abrangendo o ensino de língua portuguesa e de produção textual. A turma selecionada para aplicação da proposta foi a do 9º ano do Ensino Fundamental, na qual lecionava desde o 6º ano. Ela era formada por alunos que, apesar das dificuldades que enfrentavam no dia a dia, são extremamente afetuosos, sensíveis e participativos.

O *corpus* da pesquisa foi composto por registros de falas, questionamentos, dúvidas de sala de aula, além de comentários sobre atividades realizadas fora da escola pelos alunos. O processo estimulou o protagonismo dos alunos na execução das atividades, para tanto, foram valorizadas suas experiências sociais e culturais.

2.2 **Proposta de intervenção: etapas**

2.2.1 A apresentação da situação: módulo de reconhecimento

Na etapa denominada “módulo de reconhecimento”, ocorre a socialização do projeto e a identificação da “situação inicial”. Trata-se de um momento de compartilhamento. Segundo Dolz e Schneuwly “a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma

constrói uma apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

O posicionamento adotado nessa etapa da Sequência Didática visou “à leitura e à discussão dos textos literários e não ao ensinamento de um saber sobre autores e obras.” (PINHEIRO, 2016, p. 154) Os textos de cordel escolhidos tratam de temas universais, como amor, solidão, saudade, infância, diversidade, preconceito, política, identidade, cultura, entre outros, pois como Pinheiro afirma:

[...] os folhetos discutem questões humanas e políticas universais, como corrupção, o desejo de enganar o outro, o querer mostrar algo que não é, dentre outros aspectos discutidos. A reflexão sobre os folhetos, feita de modo partilhado, aponta para o limite da denominação de regional, local, à literatura produzida para certas regiões que não são ou não eram centrais e de obras que trazem outros suportes e outras formas de recepção que não as fixadas por uma tradição aristocrática que se cristalizou como universal (PINHEIRO, 2016, p. 155).

O movimento foi o de associar a leitura dos folhetos à leitura de outras produções, principalmente àquelas que estão frequentemente presentes no cotidiano do aluno. Assim sendo, as atividades envolveram a leitura/audição de músicas (*raps*) e o uso de vídeos, fotografias, *clipes*, cordéis animados, visando desenvolver competências básicas para lidar com a leitura de maneira crítica e protagônica.

2.2.2 Produção inicial

A produção inicial foi o registro das discussões acerca dos textos selecionados (que serão indicados mais adiante), em grandes folhas de papel, *flip chart*, papel pardo, com o objetivo de registrar os sentidos compartilhados durante a leitura. Martins esclarece que a literatura é uma manifestação artística, concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, visto que motivações diversas repercutem no fazer estético:

A literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura, inter/multi transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário (MARTINS, 2006, p. 86).

Essa dimensão estético-artística foi bastante explorada neste momento.

2.2.3 Módulos de ensino: atividades

Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87) esclarecem que a função dos módulos, vindos a *posteriori* à “Produção Inicial”, é tratar dos problemas encontrados na produção inicial e também instrumentalizar os alunos com os conhecimentos necessários para superá-los, de modo que seja considerado aquilo que eles já dominam, dando maior atenção aos conhecimentos que necessitam de mediação até que seu domínio seja alcançado.

A divisão em módulos é o princípio geral do uso da Sequência Didática. Trata-se de uma proposta construtivista, interacionista e social que pressupõe a realização de atividades intencionalmente planejadas, estruturadas e intensivas que precisam adaptar-se às especificidades dos diferentes grupos de aprendizes.

2.2.4 Plano geral das atividades: planejamento

Projeto: “Literatura de cordel: outras vozes, outras culturas na escola”
Ano: 9º do Ensino Fundamental
Tempo de duração da Sequência Didática: 2 meses (3 aulas semanais – total 24 aulas)
Disciplinas envolvidas: Literatura e Língua Portuguesa
<p>Descrição do gênero</p> <p>1. Temática</p> <p>O conteúdo temático dos folhetos de cordel é bastante variado. A literatura de cordel apresenta uma grande variedade de temas: amor, questões filosóficas, motivações religiosas, questões políticas, sociais, econômicos, entre outros. Os estudos temáticos sobre a literatura de cordel acabam por dividi-los em dois grandes grupos: o dos temas tradicionais e o de fatos circunstanciais ou acontecidos.</p> <p>2. Estrutura composicional</p> <p>É recorrente, na composição do cordel, a preferência dos poetas por sextilhas, mas também podemos encontrar quadras, septilhas e até décimas. Em geral, as sequências narrativas dos folhetos se organizam da seguinte forma: a) situação inicial de equilíbrio; b) desestabilização da situação; c) constatação do desequilíbrio; d) tentativa de resgate do</p>

equilíbrio; e) retorno do equilíbrio (EVARISTO, 2000, p. 124). Na composição do cordel, encontramos o que os pesquisadores chamam de “estrutura de moldura”, que se apresenta da seguinte forma: a primeira e a última estrofes estão em primeira pessoa, já as que compõem o núcleo da narrativa apresentam uma enunciação em terceira pessoa.

3. Recursos para reflexão linguística

Cordel é uma forma de literatura escrita que mantém laços fortes com a poesia oral, podendo também ser cantado. Devido à influência marcante da literatura oral na literatura de cordel, há a confusão entre os domínios discursivos, pois eles realmente mantêm fronteiras demasiado tênues entre si. É recorrente a confusão entre repente e cordel, e destes com outros gêneros, como os *raps*. É necessário considerar que o cordel recupera o narrador da tradição oral, um narrador que pretende aconselhar seu público, num estilo que facilita a compreensão e a boa receptividade do leitor/ouvinte.

Início

Socialização do projeto – estudo dos gêneros cordel e *rap*

Módulos de ensino: atividades

1. Estudo do percurso histórico do cordel;
2. Análise das características estruturais, estilísticas e temáticas dos *raps*;
3. Apresentação da atividade “*Rapel*” – *raps* em forma de cordel e cordéis em forma de *rap*;
4. Produção literato-pictórica: oficina de isogravura, produção de gravuras como forma de ilustração dos cordéis e *raps*.

Módulo 1

Socialização do projeto – apresentação dos gêneros cordel e *rap*

Objetivos

Compartilhar com os alunos o projeto que será desenvolvido.

Construir coletivamente as características mais destacáveis dos gêneros cordel e *rap*.

Atividades

Oficina de dobradura, produção de *fanzines*, uma tipo de publicação, caracterizada por sua produção artesanal, em pequena escala, com conteúdo identitário, performático e criativo.

Um gênero que caminha na contramão da modernidade tecnológica, e do forte apelo midiático das produções contemporâneas.

Leitura compartilhada de folhetos dobrados com a técnica de dobradura de *fanzines* (*pocket zine*). O conteúdo das *zines* foram poesias de cordel. Após ler o texto, cada aluno presenteou um colega com a sua *zine*. Ao final da atividade, todos ficaram com um cordel em *pocket zine*, personalizado por um colega.

Análise de vídeos relacionados aos gêneros cordel e *rap*. Em seguida, ocorreu a distribuição de cordéis e *raps* para leitura dramatizada.

Destaque de peculiaridades de cada gênero, as formas de composição, os recursos tecnológicos utilizados para sua divulgação e a relevância de determinados aspectos na circulação e elaboração dos textos.

Debate envolvendo os temas: valores, violência, liderança, afetividade e resiliência, além de identidade, preconceitos, consumo, padrões de beleza, empoderamento e lideranças negras.

Procedimentos

Foram disponibilizados aos alunos diversos textos de cordel e *raps*. As atividades buscaram ampliar o conhecimento dos alunos sobre seus temas e suas especificidades composicionais e estilísticas.

Módulo 2

Percurso histórico do cordel. O cordel na mídia

Objetivos

Traçar com a turma o percurso histórico do gênero em questão, através da apreciação de folhetos variados, em diferentes suportes, e vídeos.

Materiais didáticos

- 1 – Vídeos sobre Patativa do Assaré;
- 2 – Livro *As heroínas negras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes;
- 3 – Globo rural especial (vídeo) sobre Literatura de Cordel, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=intyRe9Gyiw>;
- 4- Cordéis de Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré, Azulão, entre outros.

Atividade

Proposta de uma pesquisa sobre o cordel, visando ampliar o conhecimento sobre essa forma de produção.

Módulo3

Análise das características estruturais, estilísticas e temáticas de *raps*.

Objetivo

Levar os alunos a identificarem as multissemiões presentes nas produções.

Materiais didáticos

Raps: Mãe, Emeida; Canção pro tempo, Projota; Minha escola, Thaíde; Negro Drama e Fim de semana no parque, Racionais Mc's.

Atividades:

Análise de diversas modalidades de *raps*, observando e registrando os sentidos, os paradoxos, os processos intertextuais, as “vozes” presentes no texto, a configuração das figuras femininas, entre outros aspectos.

Módulo 4

“Rapel” – raps em forma de cordel e cordéis em forma de rap.

Objetivos

Identificar as semelhanças estruturais e composicionais entre os gêneros, bem como o vínculo com a oralidade.

Produzir ilustrações com a técnica da xilogravura de acordo com a temática dos textos.

Materiais didáticos

Textos trabalhados nos módulos anteriores e xilogravuras produzidas com base no vídeo *Xilografia no isopor* (<https://www.youtube.com/watch?v=YTppa6VsuFM>).

Atividades

Produção de raps em forma de cordel e cordéis em forma de *rap*. Oficina de xilogravuras, livre ilustração de *raps* e de cordéis.

3 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Esta seção tem por objetivo descrever e comentar a intervenção realizada, na qual, como já se disse, as atividades desenvolvidas assumiram o formato de uma Sequência Didática, no modelo idealizado por DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), com algumas alterações, envolvendo os gêneros textuais cordel e *rap*, em turma do 9º ano.

3.1 Dados da Produção Inicial

Iniciei a primeira etapa da Sequência Didática indagando se os alunos sabiam ou já tinham ouvido falar em cordel, muitos disseram que sim, pois o gênero compõe a grade curricular do 7º ano do Ensino Fundamental, não só em Língua Portuguesa, mas também em Artes, em que as xilogravuras são trabalhadas como expressão artística. No entanto, a maioria afirmou não se lembrar das atividades ou desconhecer o gênero. Em decorrências das repostas dadas, pude definir o modo de acordo com o qual instrumentalizaria a atividade inicial.

Posteriormente a conversa sobre cordel, perguntei sobre o *rap*. De pronto, tive respostas mais positivas, visto que muitos deles já tinham ouvido e também assistido às batalhas de *rap* que acontecem na Roda Cultural, na praça do município de Tanguá. Motivada pela recepção positiva à proposta de trabalho, utilizei o *rap Ponta de Lança*, de Rincon Sapiência, como ponto de partida.

Primeiramente entreguei a letra da música para eles, pedi que fizessem uma primeira leitura, nesse momento o silêncio tomou conta do ambiente, a leitura transcorreu sem problemas, em seguida a leitura foi coletiva, prática já adotada nas minhas aulas. A leitura foi organizada da seguinte forma: lado direito e lado esquerdo, cada lado leu um verso: depois de um breve ensaio, a leitura coletiva foi um sucesso.

Após essa atividade, pedi que assistissem, no telefone celular, o *clip* da música citada. Depois voltamos para a letra, desta vez mediada por mim, para que os alunos observassem referências como a valorização da cultura *hip-hop* presente no verso *A cultura do MC ainda vive, certo? Se depender de mim* (l. 11-12); menção ao líder negro Nelson Mandela, que passou vinte e sete anos preso por lutar por uma sociedade multiétnica em seu país, África do Sul, por igualdade de direitos, liberdade, justiça e democracia. O verso diz: *Meu verso é livre*,

ninguém me cancela/Tipo Mandela saindo da cela (l. 14-15). Nos versos seguintes, uma menção à divisão de classes no Brasil. No caso, a classe média que ficou marcada pelo bater panela como protesto político. O eu lírico, em primeira pessoa do plural, se inclui na classe que bate tambor, instrumento que representa a herança da ancestralidade negra, ecoando as vozes que gritaram por liberdade, ao que parece, uma referência à classe desfavorecida: *Batemos tambores, eles panela* (l. 19). Os versos seguintes foram bastante debatidos, porque falam das “patricinhas”, apelido dado as meninas ricas da zona sul. Na música, chamadas de *patty*: *As patty derrete que nem muçarela* (l. 21). Logo após, o poeta reforça a importância do empoderamento feminino e masculino, no que diz respeito à assunção da identidade negra, representada pelos cabelos crespos: *Quente que nem chapinha no crespo/ Não, crespos estão se armando/ Faço questão de botar no meu texto? Que pretas e pretos estão se amando* (l. 22-25). No verso: *Se o rap é rua e na rua não tem as andança* (l. 34), enfatizei as características do movimento *hip-hop*, no qual o *rap* está inserido como um movimento social urbano, oriundo de contextos sociais e culturais não escolares, que buscam compreender os papéis e lugares sociais que ocupam. O título do *rap Ponta de lança* aparece no verso *Raiz africana, fiz aliança, ponta de lança, Umababarauma* (l. 38-39), intertextualidade com a música de Jorge Bem Jó que faz uma referência a um craque de futebol africano, uma espécie de lenda, cuja existência real não foi comprovada, mas foi eternizado no imaginário futebolístico. O *funk* assim como o *rap* é chamado de música de gueto, de gente preta. *Música preta a gente assina, funk é filho do gueto, assumo* (l. 43), diz o autor. A música também aparece como instrumento de ascensão social, no ouro tão apreciado nas jóias chamativas dos *rappers*: *Música é dádiva, não quero dívida/ Eu não nego que quero o torro/Eu não nego que gosto de ouro*. (l. 49-51) O cantor de *rap* não é um super-herói, ao contrário, reconhece a sua fragilidade humana, se compara ao vilão, ele é um anti-herói, sem as virtudes tradicionais atribuídas aos heróis, passível de erros, pois caminha entre o bem e o mal: *Eu não curto desaforo/Nesse filme eu sou o vilão, 300, Rodrigo Santoro/Eu enfrento, coragem eu tomo/Me alimento na rua e somo*. (l. 52-55).

Esse exercício de compreensão do texto extrapola os limites da escola, está além dos muros, pois a cultura de rua é revisitada a todo momento, pois dela advém o suporte para a compreensão dos aspectos globais do texto. A cultura da rua é tangenciada pelo bem e pelo mal: *Restaurante, bares e motéis, é por esses lugares que como/Anjos e demônios me falaram:/Vamo!/E no giro do louco nós fomo/A perdição, a salvação, a rua me serve, tipo mordomo* (l. 56-61), diz-nos o *rap*.

Enfatizei que o *rap* é um estilo musical de resistência, de empoderamento, de assunção de identidade, e por isso, nos versos a seguir o rei do rock Elvis Presley é destituído de sua realeza, em seu lugar assume o ator negro americano Wesley Snipes: *Tô burlando a lei, picadilha rock/Quando falo rei, não é o Presley/ Olha o meu naipe, eu tô Snipes/Tô safadão, tô Wesley/Eu tô bonitão, tá ligado, fei* (l. 61-65). Desta forma, o padrão de beleza branco também é alvo de crítica, o cosmético para eles é a música, o seu som: *Se o padrão é branco, eu erradiquei/O meu som é um produto pra embelezar/Tipo Jequiti, tipo Mary Kay* (L. 66-68), alusões que foram rapidamente compreendidas pelos alunos, visto que são marcas de cosméticos populares.

A respeito do ato de compor, o eu lírico ressalta que graças à música, ele apareceu e que se inspira em outros artistas para cantar a autoestima, a possibilidade de errar e acertar, como um treinador de time de futebol: *Como MC eu apareci/Pra me aparecer, eu ofereci/Um rimas quente, como Hennessy/Pra ficar claro, eu escureci/Aquele passado, não esqueci/Vou cantar autoestima que nem Leci/Às vezes eu acerto, às vezes eu falho/Aqui é trabalho, igual Muricy* (l. 69-76). Nos últimos versos do poema, o *rapper* cita Lupita Nyong'o, atriz queniano-mexicana. Ela foi a primeira atriz de ascendência queniana e nacionalidade mexicana a ganhar um Oscar na categoria atriz coadjuvante pelo filme *12 Years a Slave*. Os alunos demonstraram grande interesse pela forma de composição do *rap*, que, por meio do discurso dialogado, busca uma interação entre o eu lírico, identificado com o compositor, e o ouvinte/leitor. No fim da música, ele deixa claro que a mudança é necessária para que a liberdade seja preservada: *Fazendo minha mala, tô pique cigano/Tô sempre mudando de corações/Luz e decorações, sorriso amarelo nas ilusões/Os preto é chave, abram os portões* (l.86-90).

Assim, ao final desta atividade, pude perceber que o trabalho foi bem aceito e que havia despertado neles grande interesse pelas etapas seguintes da intervenção. Percebi que o *rap* seria o gênero articulador para o estudo do gênero cordel.

3.1.1 Dados do Módulo 1 – Reconhecimento do gênero

Este módulo foi realizado em duas etapas que consistiam em: *ler sozinho e ler com os outros*. De acordo com a proposta de Teresa Colomer (2007, p. 125), *ler sozinho* é praticar uma leitura autônoma e silenciosa, fundamental para o desenvolvimento das competências

leitoras, ao passo que *ler com os outros* é realizar uma leitura compartilhada, necessária para possibilitar a interação com a competência dos outros, viabilizando a construção de sentidos, num clima de prazer.

A atividade teve início com a entrega de livretos, montados com a utilização da técnica de dobradura de *fazines*, em uma folha de papel A4, nos quais coleí os versos dos cordéis *Se e Amor às diferenças*, ambos do poeta cordelista Bráulio Bessa.

Os livretos foram entregues para alunos voluntários, eles foram incentivados a ler o texto silenciosamente e, em seguida, entregar para um colega. A entrega era motivada com a seguinte pergunta: *Quem você acha que merece ler esse texto?* A atividade despertou a curiosidade da turma desejosa de saber o que estava escrito naquele livreto que cabia na mão. Percebi que o próprio texto “foi ensinando-os” a ler e que os alunos foram formando sua autoimagem como leitores e projetando esta imagem para o colega, critérios que, segundo Teresa Colomer (2007), são imprescindíveis para o desenvolvimento da competência leitora. Neste momento da atividade, não houve emissão de opinião sobre o texto. Minha mediação restringiu-se a adequar a seleção do texto ao nível da competência deles, explorando o potencial humanizador da literatura.

O ato de compartilhar o texto com o colega, mesmo sem maiores comentários, possibilitou observar a dimensão socializadora da literatura. A troca com o colega permitiu que este se sentisse parte das referências do outro e que ambos se tornassem cúmplices do texto secreto. Colomer (2007, p.104) acredita que para a escola essas atividades de compartilhar são as que melhor respondem ao objetivo de “formar o gosto” pela literatura. O compartilhar é o instrumento necessário para construir o percurso entre a percepção das obras e sua valorização social.

Nessa perspectiva, dando prosseguimento à proposta, ao final da leitura dos livretos, os alunos não sabiam que metade da turma tinha lido o poema *Se* e a outra leu o poema *Amor às diferenças*. Mantive o sigilo, entreguei duas folhas para eles, com os poemas. Surpresos, descobriram que os textos eram diferentes. Iniciamos o passo a passo para dobrar folhas e fazer mais livretos. Foi uma atividade bem divertida, percebi que um ajudava o outro, compartilhavam régua e tesouras. Os poemas não tinham o nome do autor, perguntei: Quem é o autor dos poemas? Escrevi no quadro o nome dos poemas e o autor, de pronto, lembraram que era “o moço” da televisão, confirmei.

Não chamei de cordel, mantive o sigilo sobre o gênero. Muitos disseram que o poema *Amor às diferenças* tinha provocado grande emoção, esse foi o mote que eu precisava para realizar a próxima atividade.

Solicitei que todos juntos lessem em voz alta os poemas. Novamente divididos em dois grupos, uma lado lia um verso e o outro o verso seguinte. Devido às rimas, a poesia foi praticamente cantada. Ao final, os aplausos foram espontâneos e inevitáveis. Em seguida, pedi que eles ilustrassem os textos e destacassem de alguma forma a estrofe ou o verso de que tinham gostado mais. A leitura, de acordo com Koch (2017), é uma atividade de produção de sentidos, iterativa e complexa, pois mobiliza saberes intrínsecos ao processo comunicativo. Desse modo, a seleção dos versos foi significativa para que se percebesse as experiências e os conhecimentos dos alunos.

Figura 3 – Respostas dos discentes ao pedido feito no módulo de reconhecimento do gênero



Fonte: sujeitos da pesquisa

Buscou-se, a partir dessa atividade, levar os alunos a perceber a importância de declamar os cordéis, explorando a sonoridade dos versos e observando como isso impacta a percepção da especificidade do gênero. Meu objetivo foi mostrar para os alunos que a audição dos folhetos, originalmente, está relacionada ao prazer, ao entretenimento. Desta forma, o primeiro contato com o gênero não tangenciou aspectos formais, mas uma leitura interpretativa que, segundo Colomer (2007, p. 149), pode ser entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para fomentar significados implícitos, necessários para imersão dos leitores nos textos. A mediação dessa atividade não se estendeu muito, visto que o objetivo era observar como os alunos fariam a seleção dos elementos não explorados, e a ênfase que dariam aos elementos que não ganharam destaque na atividade. Segundo Cosson

(2016), é preciso possibilitar ao aluno fazer as atividades por si próprio. A interpretação, de acordo com o autor, é feita com o que somos no momento da leitura, e, por mais íntimo e pessoal que a leitura possa parecer para cada leitor, ela continuará sendo um ato social. No momento seguinte, a atividade foi a concretização, a materialização da interpretação, ato de construção de sentido pelos alunos.

3.1.2 Dados do Módulo 2 – Percorso histórico do cordel

Escolhi e apresentei um vídeo que resumisse o percurso histórico do cordel, visto que uma atividade expositiva seria menos atrativa para os alunos que o audiovisual, recurso sempre bem aceito, pois torna as atividades mais dinâmicas e interativas. A matéria foi exibida no programa de tv *Globo Rural Especial sobre Literatura de cordel* (2011). A reportagem começa com um trecho de cordel que narra a chegada do homem à lua:

Foi um trio americano que primeiro teve a glória
De fazer daqui para sempre na face A da história

A repórter ressalta que no cordel um acontecimento é transformado em poesia. Salientei que, para muitas comunidades, os fatos só eram tidos como verdade depois que apareciam impressos em um folheto, principalmente nas zonas rurais, antes das evoluções tecnológicas. Os folhetos eram responsáveis pela transmissão das notícias e também serviam como fonte de entretenimento. Segundo a reportagem, “eles eram o jornal e a novela do sertanejo”, então, vi aí uma boa oportunidade para destacar o aspecto intertextual do gênero que estava sendo apresentado.

Prossegui apresentando mais versos do cordel do poeta Abdias do Nascimento, citados na reportagem. Chamei a atenção para o fato do eu lírico clamar ao Senhor Jesus por inspiração para escrever seus versos.

Peço ao senhor Jesus
Que em tudo me conduz
Que dê-me um facho de luz
Com fios de inspiração
Para escrever em cordel

Como é que é o papel
De qualquer um menestrel
Com raízes no sertão

Foi feita uma breve exposição biográfica do autor Abdias Campos, paraibano, nascido no sertão, um homem simples, que não via dificuldade em versejar, para ele, algo tão simples quanto o trabalho na lavoura. Destaquei em sua obra a força da narrativa do cotidiano, das memórias afetivas que são recorrentes em muitos folhetos. O autor justifica esse procedimento dizendo: “Minha mãe botava a gente para dormir dizendo versos. Meu pai, a gente ia pro roçado, ele ia cantando. Depois do jantar ia pro terreiro, sentava nos bancos e ficava dizendo versos. Quando se ia pra feira, sempre me avisava: olha, traz o folheto novo. As histórias da própria redondeza eram contadas nesses folhetos” (GLOBO, 2011)

A reportagem mostra também o percurso do cordel no Nordeste. Segundo o repórter, assim como os mascates que levavam produtos diversos para vilarejos afastados dos grandes centros, os folhetos eram levados na mala dos folheteiros, de povoado em povoado. Os alunos perceberam a importância de se ter alguém na família que soubesse ler, pois essa pessoa tinha a função de ler para os não letrados. A memorização das histórias era o meio de mantê-las vivas por meio da transmissão oral, assim as histórias foram se perpetuando no imaginário coletivo nas profundezas do sertão e transmitidas de geração para geração.

Em seguida, refletimos sobre o percurso da literatura de cordel. O ponto de partida foram os seguintes versos:

Pra lhes deixar a par sobre esta literatura,
Que é a mais popular e, ainda hoje perdura,
Vamos direto ao começo, donde vem esta cultura?

Depois, assistimos a um bloco da reportagem que apresenta Gonçalo Ferreira da Silva, poeta e presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, que curiosamente não fica no Nordeste, mas no Rio de Janeiro.

Fotografia 1 - Gonçalo Ferreira da Silva



Fonte: a autora

Gonçalo esclarece que o cordel teve origem no período medieval na Europa. No Brasil, ele chegou na mala dos colonizadores portugueses e se propagou por todo Nordeste. Nesse momento da reportagem, o poeta ressaltou que, nessa época, a transmissão das histórias se propagou por meio da comunicação oral, visto que a imprensa ainda não havia chegado ao Brasil. Gonçalo explicou que “foi a voz dos cantadores que primeiro encheu o sertão de versos”. Uma pausa na exibição do vídeo foi necessária para esclarecimentos sobre a Idade Média.

Após a fala do Gonçalo, a reportagem exhibe os versos de Oliveira Panelas, Pernambucano, nascido no município de Panelas (PE), Melo é um renomado representante dos poetas repentistas no Brasil. Na voz do poeta, os versos, a seguir, resumem a importância do cordel na vida dos nordestinos: “Este Nordeste querido, que tanta beleza tem/Seu cordel é sua vida, um amor que vai além.” Com bom humor o poeta se autodefine: “Eu sou poeta, repentista, violeiro, cordelista, cantador.” A respeito da diferença entre poeta, repentista e cordelista, Oliveira Panelas esclarece que “todo repentista pode ser um cordelista, mas nem todo cordelista pode ser um repentista. Porque o repentista faz de improviso. Pensando é que ele faz. Não vamos dizer que ele seja um grande cordelista, aliás, a diferença é essa.”

Ciente de que os alunos estavam diante de uma nova informação, a diferença entre cordel e repente, recorri às falas de Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012) para melhor situá-los. De acordo com os autores, os folhetos possuem características formais que se assemelham ao repente, mas se diferenciam pela forma de apresentação, pois o cordel é uma poesia popular publicada em folhetos, já o repente é uma poesia feita por cantadores, que diante de uma plateia, recebem um tema, chamado mote, que é desenvolvido na hora.

A pesquisadora Marcela Cistina Evaristo (2000) resalta que o cordel se caracteriza pela oralidade e integra a literatura popular em verso. Situa-se entre a escrita e a oralidade, sendo, portanto, uma modalidade com duas vias de chegada ao leitor. Segundo Evaristo:

Num primeiro momento, o poeta “canta” seus versos para um público específico para, num outro momento, atingir seu objetivo maior: vender seus folhetos impressos, onde figuram propriamente seus poemas. Os livretos de cordel são mercadorias e o texto escrito é o produto a ser comercializado. Assim, apesar das fortes marcas da oralidade presente nos versos, essa literatura é veiculada também através da linguagem verbal escrita, conformando-se a certos padrões dessa linguagem (EVARISTO, 2000, p. 122).

Essas observações foram necessárias para que os alunos percebessem as nuances e peculiaridades da literatura de cordel, que compõe o conjunto das literaturas populares. Nos versos seguintes, o poeta compara os timbres das vozes dos cantores Ney Matogrosso e Maria Alcina, esta com um timbre grave, aquele dono de agudos perfeitos: “Uma coisa se eu pudesse transformava sem sobrosso/A voz de Maria Alcina botava em Ney Matogrosso/Nem que fosse necessário um transplante de pescoço”. O poeta cordelista é chamado de poeta de bancada, ele senta, pensa e escreve seus versos, é o que salienta Assis Ângelo, pesquisador da cultura brasileira, que já organizou concurso de poesia de cordel e não pára de garimpar novidades e algumas relíquias, como um cordel datado de 1626 e outros, escritos em japonês e em francês, e até cordel em quadrinhos.

O pesquisador assim resume a diferença entre poesia de cordel e a poesia chamada de erudita: “Uma tem o lustre, tem o brilho de erudição no sentido da formação acadêmica e a outra, não, a outra é a poesia pobre. Ela é direta, é clara, não fica preocupada com expressões que as pessoas não conheçam. Ela não fica mexendo em dicionários para encontrar palavras bonitas. São poesias que têm história com começo, meio e fim.” Disse aos alunos que essa definição é muito particular e subjetiva, dada durante uma conversa relativamente informal, que a cultura popular não é sinônimo de pobreza ou simplicidade composicional, contudo, a declaração do pesquisador deveria ser respeitada.

A reportagem mostra imagens de espaços significativos para os nordestinos: o Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas e a Feira de São Cristóvão. De pronto, os alunos reconheceram a Feira de São Cristóvão, pois já tinham visitado a Feira em companhia de familiares. A reportagem apresenta a Feira de São Cristóvão como reduto dos nordestinos no Rio de Janeiro, lugar em que encontramos muitos poetas populares.

Ao fundo, ouve-se a voz de um grande poeta cordelista, José João dos Santos, o Mestre Azulão, figura folclórica da Feira. Segundo a reportagem, todos os domingos Azulão passeava pela Feira que ajudou a criar. Ele saiu da Paraíba para o Rio de Janeiro, na década de 1940. Trabalhou como pedreiro, como porteiro até ficar conhecido devido a suas cantorias e versos como Mestre Azulão. Infelizmente precisei comunicar aos alunos que Mestre Azulão faleceu em 12 de abril de 2016, aos 84 anos. Nos versos de Azulão, uma lembrança da sua terra natal:

Na terra de azulão não chove no mês de maio
O povo de lá só vive de fazer cesto e balaio
Foi a terra que a vaca engoliu o papagaio
Porque o papagaio é verde
E ela pensou que era uma moita de capim.

Um singelo relato contado com muito humor: a turma se divertiu. Os versos de Azulão também narram a morte de Ayrton Senna:

Foi no autódromo de Ímola
Grande Prêmio italiano
Dia primeiro de maio
De noventa e quatro o ano
Que trouxe tristeza e pena
Acabando Ayrton Senna
Neste desastre tirano.

Nesse momento da reportagem, precisei parar o vídeo e conversar com os alunos sobre esse tipo de folheto, chamados por Marinho e Pinheiro (2012, p. 33) de folhetos de circunstância. De acordo com os autores, essa outra modalidade do folheto de cordel não pode ser confundida com o relato jornalístico dos acontecimentos. “Nesses folhetos é possível encontrar desde as últimas notícias sobre os acontecimentos políticos do país e do mundo, até histórias de pessoas famosas ou assombrações que andam pelo sertão.” Os autores reiteram que os fatos eram narrados logo após o acontecido, por isso chamados de folhetos de circunstância ou folhetos de época, cujo tempo de venda é limitado, exceção para os que viram clássicos como a morte de famosos, tragédias, grandes mudanças políticas, fatos históricos, como a chegada do homem à lua, entre outros. Homenageado no cordel de Azulão, Ayrton Senna é até hoje, para muitos brasileiros, o número um do automobilismo, diz a reportagem.

Não há como falar de literatura de cordel sem fazer a devida deferência ao homem considerado o pai desse gênero. A reportagem informa que na região da Serra do Teixeira, na Paraíba, saíram muitos cantadores e poetas. Segundo alguns pesquisadores, a região é o berço da literatura de cordel. Neste momento do vídeo, Leandro Gomes de Barros é intitulado “Pai da Literatura de Cordel”, a reportagem recorre ao folclorista Câmara Cascudo, que o descreve

da seguinte forma: “Baixo, grosso, de olhos claros, bigodão espesso, cabeça redonda, meio corcovado, risonho contador de anedotas, tendo a fala cantada e lenta do nortista, parecia mais um fazendeiro que um poeta. Pleno de alegria, de graça e de oportunidade” (GLOBO, 2011).

Ainda sobre o poeta Leandro Gomes de Barros, os pesquisadores Marinho e Pinheiro (2012, p. 22) informam que Leandro inicia a publicação de seus livros em 1893. E acrescentam que, neste período, também são estabelecidas as regras de composição e comercialização das obras e se constitui um público. A princípio, as produções de Leandro eram produzidas em tipografias de jornal, posteriormente, passaram a ser impressas em tipografia do próprio poeta. Leandro criava, publicava e vendia seus versos, atividade que garantia o sustento dele e da sua família.

Quando começou a imprimir seus poemas, a publicação se chamava simplesmente folheto. O nome cordel veio depois, como conta Gonçalo Ferreira da Silva: “O verbete surgiu em 1881, por ocasião da publicação do dicionário contemporâneo de Caldas Valente em Portugal”, informa a reportagem. No dicionário, cordel aparece como “cordão, guita, barbante.” Literatura de cordel: “conjunto de publicações de pouco ou nenhum valor”. Na época, os próprios poetas não aceitavam essa denominação, aos poucos, porém, eles foram se acostumando. De acordo com o informado no vídeo, hoje, quase não se vê mais o folheto à venda pendurado em barbante, mas o nome cordel “pegou”. Os folhetos de Leandro viraram clássicos. Além de *O Cachorro dos Mortos*, destacam-se *Vida de Cancão de Fogo e seu Testamento*, *História da Donzela Theodora*, *Vida de Pedro Cem*. Os alunos lembraram que algumas dessas histórias foram contadas pelo dramaturgo e romancista Ariano Suassuna, em sua peça mais famosa, o *Auto da Compadecida*. O próprio Suassuna participa da reportagem e diz: “a minha peça mais conhecida, o *Auto da Compadecida*, é fundamentada em três folhetos da literatura de cordel. O primeiro ato é baseado em um folheto chamado *O Enterro do Cachorro*, que depois se descobriu que era de autoria de Leandro de Barros e era um pedaço de um folheto chamado *O Dinheiro*”, explicou Suassuna. *O Testamento do Cachorro* conta a história de um padre, subornado para fazer o enterro de um cachorro. Para alegria de todos, a reportagem mostrou imagens da obra de Suassuna adaptada para o cinema e, neste momento, os alunos perceberam como ficaram os versos originais que inspiraram o dramaturgo com as cenas do filme o *Auto da Compadecida*.

Também utilizei a reportagem para explicar a relação da xilogravura com a literatura de cordel.

Expliquei, com base no vídeo, que a xilogravura representa a literatura de cordel, a gravura serve de identificação desse gênero. Curiosamente, o uso da xilogravura nas capas dos folhetos só

ocorreu na década de 40 do século XX. Segundo Joseph M. Luyten (1983, p. 50), tudo começou com Mestre Noza, Inocêncio Medeiros da Costa, um pernambucano que nasceu em 1897, em Taquaritinga do Norte, no Alto do Capibaribe. O pesquisador conta que Mestre Noza era santeiro conhecido (entalhador de estátuas), que resolveu cortar e laminar a madeira para servir de capa para um folheto.

O que despertou a atenção dos alunos foi a forma como a arte é feita, o entalhar na madeira, o desenho espelhado, a arte de esculpir e ilustrar as histórias. Uma arte passada de pai para filho, como mostrou a reportagem. A capa de um folheto diz muito sobre a história que será contada em versos. As gravuras talhadas em madeira, de acordo com Marinho e Pinheiro (2012, p. 47), possibilitaram aos artistas populares dominar todas as etapas da produção de um livreto, da composição dos versos à ilustração das produções. “Os desenhos acompanham o conteúdo do folheto. A simplicidade das formas, as cores chapadas, a presença de motivos, paisagens e personagens nordestinas, transportam os leitores para o mundo da fantasia.”

A história da xilogravura nos levou a uma oficina de isogravura, uma técnica que substitui a madeira por isopor. Isso gerou grande interesse e desejo de realizar a atividade. Não detalhei como seria, pois ainda tínhamos o módulo a seguir, em que estreitaríamos relações com o *rap*, observando suas diversas modalidades, polissemias e seu diálogo com o cordel.

3.1.3 Dados do Módulo 3 – O rap e suas características

Neste momento, voltei minha atenção para o livro de Ana Lúcia Souza, *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop* (2011), no qual são fornecidas informações sobre a face mais expressiva do *hip-hop*: o *rap*. Nele, Souza sublinha:

[...] *rap* – a poesia cantada que, para existir, precisa da junção de dois elementos: o DJ e o MC, o poeta que escreve e canta as letras de *rap*; já o DJ dá o tom ao discurso, que geralmente tematiza as desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências de toda sorte (SOUZA, 2011, p. 16).

O cordel e o *rap* são gêneros com características análogas, que possibilitam classificá-los como formas de expressão popular. O cordel, gênero oriundo da cultura popular, é uma manifestação literária que, no Brasil, está tradicionalmente ligada à região Nordeste, onde floresceu, como reitera a pesquisadora Maria Isaura Rodrigues Pinto (2018). A cultura do *hip-*

hop, que chegou ao Brasil no final dos anos 80 do século XX, tem se mostrado, cada vez mais, complexa com o passar do tempo, “congregando várias correntes ou tendências em torno dos modos de atribuir sentidos, ver e agir sobre a realidade”, esclarece Souza (2011, p. 16).

Diante desse quadro, ousei considerar os *rappers* e os poetas de cordel *disseminadores de narrativas do cotidiano*. O termo *Rapel* foi criado por mim, a partir da junção de *rap* + cordel = *rapel*, gêneros aparentemente díspares, no entanto, percebi que esses gêneros possuem semelhanças estruturais, composicionais, bem como o vínculo com oralidade.

A oficina de *Rapel* teve início com a exibição de dois vídeos: o *rap Mãe*, de Emicida e o poema de cordel *Mãe*, de Bráulio Bessa, que são homônimos. A atividade visava à sensibilização dos alunos, procurando mostrar que falar sobre a figura materna, independentemente do gênero, causa impacto na memória afetiva.

O *rap Mãe* foi escrito por Leandro Roque de Oliveira, o Emicida, *rapper*, cantor e compositor, uma das maiores revelações do *hip-hop* do Brasil da década de 2000, segundo especialistas. O nome Emicida é uma fusão das palavras “MC” e “homicida”, porque no início da sua carreira de *rapper*, ele ganhava todos os desafios de improvisos, as “batalhas de rimas”, sendo considerado “exterminador de *rappers*”. Mais tarde, o *rapper* criou também um acrônimo para seu nome: E.M.I.C.I.D.A (Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte). Esse fato aponta para a possibilidade de considerar uma analogia entre esse *rapper* e os poetas de cordel. Os poetas de cordel, como relatam Marinho e Pinheiro, para evitar dúvidas em relação à autoria dos versos, passaram a colocar seus nomes nas últimas estrofes dos poemas, na forma de acróstico, a fim de garantir a autoria dos poemas: “Os problemas relativos à autoria dos folhetos já não existe nos dias de hoje, mas o acróstico permanece como uma composição poética que caracteriza esse tipo de produção literária” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 25).

Percebi a necessidade de diferenciar *acrônimo* de *acróstico*, pois embora no contexto descrito sigam a mesma ideia de validação da autoria, possuem significados diferentes, conforme o *Dicionário da Língua Portuguesa*, do professor Evanildo Bechara, (2011, p. 227): “*acróstico* é uma composição poética em que as letras iniciais dos versos, lidas verticalmente, formam uma palavra ou frase que revela seu tema, ou o nome da pessoa a quem se oferta a poesia”; e *acrônimo*, adotado pelo *rapper* Emicida, é uma “palavra formada pelas primeiras letras ou sílabas de uma expressão; abreviação ou sigla” (BECHARA, 2011, p. 227).

Assim, pautada nas ideias expostas, busquei levar os alunos a perceberem que o *rap*, assim como o cordel, é um gênero em que podemos observar um jogo lúdico com a linguagem, que é também contestador, promotor de um conhecimento mobilizador, próprio da cultura popular.

Como mostra Souza (2011, p. 37), a escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais precisamos dialogar, ainda que essa necessidade não seja reconhecida, por conta de um processo de exclusão que marca a permanência das culturas não canônicas em seu espaço.

Para efeito de análise do *rap* de Emicida, segui o método utilizado por Souza (2011, p. 121), que dividiu um *rap* em quatro partes. Optei por considerar o *rap Mãe*, composto por três partes, intercaladas pelo refrão.

Mãe
Emicida
Parte I
Um sorriso no rosto, um aperto no peito
Imposto, imperfeito, tipo encosto, estreito
Banzo, vi tanto por aí
Pranto, de canto chorando, fazendo os outro rir
Não esqueci da senhora limpando o chão desses boy cuzão
Tanta humilhação não é vingança, hoje é redenção
Uma vida de mal me quer, não vi fé
Profundo ver o peso do mundo nas costa de uma mulher
Alexandre no presídio, eu pensando em suicídio
Aos oito anos, moça
De onde cê tirava força?
Orgulhosão de andar com os ladrão, trouxa!
Recitando Malcolm X sem coragem de lavar uma louça
Papo de quadrada, doze, madrugada e pose
As ligação que não fiz, tão chamando até hoje
Dos rec no Djose ao hemisfério norte
O sonho é um tempo onde as mina não tenha que ser tão forte

O *rap* começa com uma referência ao sorriso da mãe do eu lírico que escondia a tristeza: “Um sorriso no rosto, um aperto no peito/Imposto, imperfeito, tipo encosto, estreito”. Em seguida, é utilizada a palavra *banzo*, de origem africana, sinônimo de saudade, para rememorar a força da mãe, que, mesmo em momentos difíceis, encontrava força para ajudar os outros: “Banzo, vi tanto por aí/ Pranto, de canto chorando, fazendo os outros rir”. A recordação da infância sofrida, das humilhações que ela sofreu são mostradas: “Não esqueci da senhora limpando o chão desses boy cuzão/Tanta humilhação não é vingança, hoje é redenção/ Uma vida de mal me mal me quer, não vi fé/Profundo ver o peso do mundo nas costas de uma mulher”. De acordo com Souza (2011, p. 59), o *hip-hop* cria um ambiente no qual o uso da linguagem visa falar das experiências cotidianas e marcar posições de contestação contra o que a sociedade estabelece para as minorias. Ressaltei para os alunos a necessidade de acompanharmos o percurso da narrativa. Eles ficaram muito impactados com as imagens do vídeo *clip* e da música, em que aparece uma menina sendo humilhada no colégio de freiras, e sendo obrigada a trabalhar: “Aos oito anos, moça/De onde cê tirava força?” O eu lírico intercala a história da mãe com a dele, que na verdade, se fundem em uma só: “Orgulhosão de andar com o ladrão, trouxa!/Recitando Malcom X sem ter coragem de

lavar a louça”. Nesses versos, o *rap* ressalta a incoerência entre a prática e o discurso. No verso “O sonho é um tempo onde as mina não tenha que ser tão forte”, surgem as questões sociais referentes à violência contra a mulher e à necessidade de elas se manterem fortes o tempo todo.

O refrão é extremamente melódico e harmonioso como as demais partes do *rap*. Há muito lirismo e afetividade, um forte apelo ao amor maternal; em um *mundo incerto*, a mãe é o porto seguro, a voz que acompanha e que norteia ações:

Refrão
 Nossas mãos ainda encaixam certo
 Peço um anjo que me acompanhe
 Em tudo eu via a voz de minha mãe
 Em tudo eu via nós
 A sós nesse mundo incerto
 Peço um anjo que me acompanhe
 Em tudo eu via a voz de minha mãe
 Em tudo eu via nós

Parte II
 Outra festa, meu bem, tipo Orkut
 Mais de mil amigo e não lembro de ninguém
 Grunge, Alice in Chains
 Onde ou você vive Lady Gaga ou morre Pepê e Neném
 Luta diária, fio da navalha. Marcas? Várias
 Senzalas, cesáreas, cicatrizes
 Estrias, varizes, crises
 Tipo Lulu, nem sempre é so easy
 Pra nós punk é quem amamenta, enquanto enfrenta a guerra
 Os tanque, as roupas suja, a vida sem amaciante
 Bomba a todo instante, num quadro ao léu
 Que é só enquadro e banco dos réu, sem flagrante
 Até meu jeito é o dela
 Amor cego, escutando com o coração a luz do peito dela
 Descreve o efeito dela, breve, intenso, imenso
 Ao ponto de agradecer até os defeito dela
 Esses dias achei na minha caligrafia tua letra
 E as lágrima molha a caneta
 Desafia, vai dar mó treta
 Quando disser que vi Deus
 Ele era uma mulher preta

No início da parte II, o *rap* alude ao esvaziamento das relações estabelecidas nas redes sociais: “mais de mil amigo e não lembro de ninguém”. Precisei falar com os alunos sobre a reincidência da ausência de concordância nominal, que é um caso de licença poética, uma forma de manutenção da identidade da periferia, um espécie de assinatura, um forma de fidelização à origem. Souza (2011, p. 133-134) afirma que o *raper* é o *porta-voz da periferia*, “ao narrar as experiências cotidianas em forma de poesia rimada, desempenha papel estratégico como sábio, o conselheiro, ou ainda o contador de histórias dos territórios de

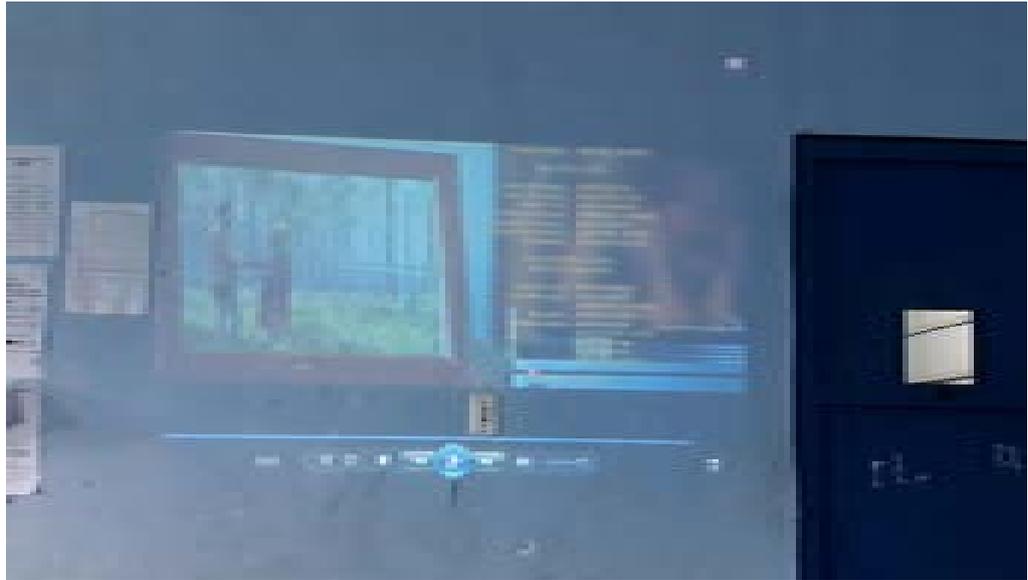
pretos e brancos pobres”. Uma narrativa com muito lirismo marca a passagem em que eu lírico, identificado com o *rapper*, compara seu jeito ao dela: “Até meu jeito é o dela/Amor cego, escutando com o coração a luz do peito dela”. A afetividade expressa no *rap* foi muito bem recebida pelos alunos, que em sua maioria são filhos de mães solteiras ou separadas, o efeito espelho foi inevitável: “Ao ponto de agradecer até os defeitos dela/Esses dias achei na minha caligrafia tua letra”. Fica registrada a emoção no momento da composição do *rap*: “E a lágrima molha a caneta/Desafia, vai dar mó treta”. A parte II termina fazendo uma alusão à divindade da mãe, personificação da imagem de Deus, que é uma mulher preta: “Quando disser que vi Deus/Ele era uma mulher preta.”

Parte III
 O terceiro filho nasceu, é homem
 Não, ainda é menino
 Miguel bebeu por três dias de alegria
 "Eu disse que ele viria, nasceu!"
 E eu nem sabia como seria
 Alguém prevenia, "filho é pro mundo"
 Não, o meu é meu
 Sentia a necessidade de ter algo na vida
 Buscava o amor das coisas desejadas
 Então pensei que amaria muito mais
 Alguém que saiu de dentro de mim e mais nada
 Me sentia como a terra, sagrada
 E que barulho, que lambança
 Saltou do meu ventre, contente, e parecia dizer
 "É sábado, gente!"
 A freira que o amparou tentava deter
 Seus dois pezinhos sem conseguir
 E ela dizia
 "Mas que menino danado!"
 Como vai chamar ele, mãe?
 Leandro

Na parte III, a mãe assume a posição de narradora, ela conta como foi o dia em que seu terceiro filho nasceu, talvez seja essa a lembrança mais ativa na memória afetiva de qualquer mãe, o dia do nascimento do filho: “O terceiro filho nasceu: é homem/Não, ainda é menino/Miguel bebeu por três dias de alegria/Eu disse que ele viria, nasceu!” Observei e compartilhei com os alunos que a única menção à figura paterna não é feita pela mãe, apenas no dia do nascimento do filho, sendo o vício do pai pelo álcool sutilmente revelado: “*Miguel bebeu por três dias de alegria*”. No *rap*, a mãe resiste em aceitar que um filho é para o mundo: “Alguém prevenia: filho é pro mundo/Não, o meu é meu”. Com poesia e profundidade, a narradora se compara à terra sagrada e o nascimento do filho é descrito como lambança, o menino salta do seu ventre, como alguém predestinado a competir e vencer, tal como Leandro, o Emicida: “Me sentia como a terra: sagrada/E que barulho, que

lambança/Saltou do meu ventre, contente, e parecia dizer: É sábado, gente!/A freira que o amparou tentava reter/ Seus dois pezinhos sem conseguir/ E ela dizia: Mas que menino danado!/ Como vai chamar ele, mãe?! Leandro”. Concluimos que *rap* tem caráter autobiográfico.

Fotografia 2 - Atividades





Fonte: a autora

Após exibição do *rap*, de Emicida, apresentei o cordel *Mãe*, de Bráulio Bessa. A escolha por esse poeta cordelista não foi por acaso, ela foi feita em decorrência da beleza de seus poemas e da popularidade do poeta, que se apresenta semanalmente num programa de televisão aberta.

Em entrevista dada ao jornal *O Globo*, de 16/07/2018, o poeta é chamado pelo entrevistador de “cria da internet, um fenômeno de popularidade explicado pelo próprio Bráulio: “Durante muito tempo escrevi para ninguém. Quando surgiu a internet é que tive essa sacada. O poeta popular não vai à feira? Essa é a maior feira do mundo”. Com base nessas palavras, concluí que o cordel poderia ser muito bem representado pelo poeta, que fez da internet a sua feira, espaço para exposição de suas obras. Segundo a matéria do jornal, essa receita faz dele um fenômeno com mais 150 milhões de visualizações de seus vídeos, uma receita composta de nordestinidade, empatia e uma comunicação direta com alma de certas gentes.

O poema escolhido, para a atividade do módulo *Rapel*, faz parte do livro *Poesia que transforma*, lançado no ano de 2018, composto por 30 poemas, muitos já declamados no programa de Fátima Bernardes e alguns ainda inéditos. A matéria também informa que, na capa do livro, há um selo que avisa que está incluído no livro o poema *Recomece*, “uma ode à reinvenção que é a pistola do choro mais infalível de seu arsenal”. Sobre o processo de produção dos poemas, a matéria informou que “sua produção para o programa só não é mais ligeira do que a do repente”, e Bráulio fala desse processo: “Escrevo na quinta, declamo na sexta, e esqueço no sábado, para dar espaço ao próximo”. As temáticas dos poemas são variadas tais como, suicídio, adoção, depressão, violência contra a mulher, corrupção e homofobia, temas em voga e discutidos diariamente. O livro reúne poemas que são uma

espécie de crônica do cotidiano. Bráulio encontrou na literatura de cordel o seu caminho quando, aos 14 anos, precisou pesquisar sobre Patativa do Assaré para a escola.

Como afirma a pesquisadora Edilene Matos (2008, p. 76), o poeta faz o cordel acontecer a partir do momento em que o declama: “o poeta de cordel, poeta a meio caminho entre a oralidade e a escritura, exerce efeito encantatório sobre os seus leitores/ouvintes, um encanto transmitido pela palavra viva, grafada no papel e inscrita na voz”. A palavra oralizada é a grande mediadora entre o homem (que conta/canta) e sua experiência, conforme afirma Matos.

Foi feita a exibição do vídeo do programa em que a poesia *Mãe* foi recitada e composição escrita também foi lida pela turma. A respeito do poema, foram tecidos os seguintes comentários: o poema possui cinco estrofes. Na primeira estrofe, o poeta reflete sobre o amor que sente por sua mãe, atribuindo sua sorte ao destino: “Mãe/ Quantas vezes eu penso aqui sozinho/se eu mereço um amor tão puro e forte, /se foi Deus, o destino ou se foi a sorte, afinal, é tão duro esse caminho.” O poema exalta cuidados da mãe, suas orientações sobre como seguir, por onde caminhar: “Aí chega você com seu jeitinho/me dizendo acerca de por onde deve-se caminhar, /cada pedra que eu devo desviar”. Os versos finais da estrofe são bem fortes e impactantes, pelo uso da hipérbole, um exagero que se justifica pelo expressividade poética. Esses versos se repetem no final das demais estrofes da poesia, exceto na última estrofe: “Se eu vivesse mil vidas nesse mundo/não seria o bastante pra te amar!”

Na segunda estrofe, o poeta descreve o cuidado que recebera: “Te amar pelas noites maldormidas,/por pensar mais em mim do que em você,/pelas vezes que ouvi você dizer/que a vida é cheia de feridas,/ que a vida era cheia de feridas,/e que é justo nas dores mais doídas/que a gente aprende a suportar”. Uma narrativa expressiva em que o altruísmo, a entrega, a renúncia de uma vida em detrimento de outra, coisas que as mães são capazes de fazer, são lembradas. A estrofe termina com os versos da primeira, uma espécie de refrão, uma repetição que marca a carga afetiva da poesia.

Na terceira estrofe, o poeta descreve os efeitos do amor: ora brisa, ora furacão, e pede desculpas de forma indireta. Ele agradece as orientações quando perdera a direção: “pelas vezes que tirei o seu juízo, /pelas vezes que estive indeciso/e você me ensinou a direção”. Expressa seu amor e gratidão pela mãe: “Te amar, mãe, por pura gratidão. /Te amar simplesmente por te amar.” Em seu livro *Poesia que transforma* (2018), Bráulio Bessa descreve sua admiração por sua mãe.

Cresci vendo minha mãe vendo minha mãe nessa luta e formei a imagem de uma mulher muito valente, criativa, corajosa, inteligente e trabalhadora. Depois que ela e meu pai se separaram, vi mamãe não esmorecer. Aquilo me admirou muito. Era como se eu tivesse esperando que ela afrouxasse, se fragilizasse, mas não. Aconteceu justamente o contrário (BESSA, 2018, p. 105).

Bráulio Bessa, assim como o *rapper* Emicida, se orgulha por ter herdado características de sua mãe, sua altivez, seu amor, que impunha limites:

Te amar por estar perto de mim
 não por ter o seu sangue ou sua cor.
 Te amar só por ter o seu amor.
 Te amar mais pelos nãos que pelos sins.
 Te amar por plantar no meu jardim
 o amor maior que se pode amar
 e mostrar a forma certa de regar
 esse sentimento puro e tão fecundo.

Na última estrofe, percebemos durante a declamação do poema um aumento da carga emocional do poema, o clímax do texto, o caminhar para o desfecho: “Por ser inteira em pedaços, /por ser lar e por ser lida, /por ser mil em uma só/por ser sempre repartida, /por ser um pedaço de Deus/me dando um pedaço de vida.” Bráulio Bessa é um belo exemplo de contador de histórias contemporâneo. Segundo Leila Mendes (2005, p. 23), através da magia de seus versos, ele nos emociona na televisão, diverte e transforma a sociedade. A pesquisadora reitera que “esta auto-referência aproxima o ator da VOZ da personagem sem ser pelo canal racional e faz com que se surpreenda com as emoções que afloram desse discurso que aproxima palavras e emoções da personagem/eu lírico através das palavras” (MENDES, p. 26). A atenção da plateia se dá pelo peso das suas palavras, pelo dinamismo da história, “a experiência da palavra que nos conduz quando a história vem do interior do ator-contador”.

3.1.4 Módulo 4 – Oficina de *Rapel*

A base teórica na qual assentei as oficinas é tributária da perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004, p. 127), que destacam a importância de “construir um objeto de ensino-

aprendizagem, que confira à linguagem oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos”. Com a oficina de *Rapel*, visei apresentar os gêneros *rap* e cordel de forma articulada, a fim de estabelecer possíveis correlações temáticas e intertextuais entre eles. Com esse propósito, trabalhei o *rap*, *Canção pro Tempo*, interpretada por Projota, e a poesia de cordel *Nunca é tarde*, de Bráulio Bessa, os dois textos versam sobre a relação do homem com o tempo, por meio da narrativa de fatos do cotidiano, projeções de sonhos, expectativas e realidade.

No *rap Canção pro tempo*, a temporalidade é marcada pela narração de uma cena do cotidiano em que uma personagem acordava cedo: “Ele acordava cedo, ele acordava cedo demais/Ele não tinha medo de patrão nem de capataz/Sonhava com o Camaro que achava demais/Mas acordava no busão, sempre no banco de trás”. O *clip* do *rap* apresenta uma animação muito criativa, dando vida ao que é narrado. Em alusão à velocidade do tempo, aparecem relógios voadores. Devido ao fato de Projota ser um *rapper* de sucesso e popularmente conhecido no Brasil, a apresentação da atividade foi muito animada, porque os alunos acompanharam a apresentação cantando. A personagem sonhava em ter um carro de luxo, dormindo no banco de trás do ônibus. O sonho de ser cantor era alimentado pelos colegas que exaltavam o seu talento: “Fazia um som, os moleque da área lhe dizia que ele era bom”. Fazia uma arte sem remuneração, cantava por prazer: “Quando ‘tava no palco ele se transformava/Cantava um *rap* louco, ele rimava feito louco/Não ganhava nem um troco então ele dava um trampo/Funcionário do metrô, sonhava tanto, que um dia acordou”.

Considerarei importante salientar para os alunos que a história narrada muito se assemelha à história de muitos *rappers* que sonham coma a fama, enquanto enfrentam a difícil realidade de trabalhadores assalariados. Em relação à questão da linguagem que fala das experiências do cotidiano recorrente na letra dos *raps*, a pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza (2011, p. 59) esclarece que é uma forma de dizer a vida, “discorrer sobre questões aflitivas, por meio das músicas improvisadas em sermões, orientações, palavras capazes de fazer acreditar em possibilidades de enfrentamento e superação dos problemas”. Nos versos seguintes, os alunos se identificaram com a história de violência narrada, pois fatos semelhantes são recorrentes em seus bairros, soma-se a isso as injustiças trabalhistas, a falta de respeito aos direitos básicos do cidadão que, em situação de vulnerabilidade social, acabam sendo cooptados pelo mundo do crime para garantir sua sobrevivência: “Foi acusado por erro que outro cara errou/Foi demitido sem direito, ali que o bicho pegou/ Pegou um cano, um dia juntou cinco mano, que dizia ter um plano/Sei que ele entrou pelo cano e na cadeia foi parar/Sua hora vai chegar, pagando seus pecados/Se arrependa, a liberdade vai chegar”. Souza

(2011, p. 61) salienta que “em suas narrativas, eles tematizam o cotidiano, aconselham, denunciam, ensinam, tomando como referência aspectos do meio social, político, econômico e cultural em que vivem”.

No momento em que os alunos cantaram o refrão do *rap*, percebi que a leitura e a oralidade se coadunaram viabilizando o processo de aprendizagem: “Eu fiz essa canção pro tempo/Pra ver se o tempo me dá um pouco mais de tempo/Pra ver se eu te convenço, que a gente é mais que isso/A gente é o *Hip-Hop*, é o compromisso”. Nesse sentido, pesquisadora Edilene Matos (2008, p. 75) salienta que “no espaço cambiante da oralidade/escritura, distingue-se um movimento textual transgressor, uma vez que o texto escrito transgride o espaço da escritura, ultrapassa-o, sai dos limites do papel, move-se e aspira a se fazer voz.”

As últimas estrofes contam como a personagem conseguiu superar a privação de liberdade, como reestruturou sua vida, e o *rap* foi o responsável pela transformação do seu sonho em realidade. Esse final corrobora um dos princípios da cultura *hip-hop*, o de “atribuir ao uso da linguagem o poder de ação, de transformação, cujo manejo intencional e cuidadoso projeta difundir visões de mundo e posturas na disputa pelos sentidos que se constituem no intercruzamento das vozes sociais” (SOUZA, 2011, p. 147).

[...]

E a liberdade cantou, saiu pra rua enfim

Determinado a virar a mesa e ganhar seu próprio din

Trabalhando de garçom, era difícil demais

Inspirado no Homem na Estrada do Racionais

Ele rimava bem, foi numa batalha que ganhou

Ficou famoso, hein

Verbo de navalha, conheceu uma mina que disse que era firmeza

Pirou na sua beleza e disse que era mó certeza e com essa mina foi morar

Mas nunca tinha show e ele não queria parar

Atacante quer gol, mas a mina que era falsa não parava de cobrar

Disse que faltava grana, incentivando ele a roubar

E ele disse assim, mina, eu tenho um sonho e vou sonhar

Viu mina, se 'cê quiser pode vazar

Um dia o arrependimento vai te visitar

Quando eu virar o jogo não venha me procurar porque eu

Refrão

E ele acreditou tanto e lutou tanto que chegou
 Gravou seu próprio disco só com a ajuda do Senhor
 Vendeu CD na rua e na internet ele bombou
 Deu uma casa pra mãe e sua família ele ajudou
 Claro que aquela mina um dia veio procurar
 Arrependida de não ter conseguido esperar
 Com um filho nos braços, pedindo pra ele cuidar
 Mas foi desmentida por um teste de D.N.A
 Hoje sua geladeira não se encontra mais vazia
 Cantou sobre a injustiça dessa sociedade fria
 Mudou milhões de vida com a mensagem que escrevia
 E todo o povo repetia um refrão que ele dizia assim

Refrão

Fonte: Compositores Jose Tiago Sabino Pereira / Vinicius Nallon de Mendonça

Percebi que todas as atividades desenvolvidas a partir da poesia de Bráulio Bessa promoveram uma aproximação dos alunos do cordel de maneira lúdica e com forte apelo emocional, por isso optei por continuar estudando seus poemas.

Salientei que poesia *Nunca é tarde*, de Bráulio, assim como suas demais produções, se inscreve na contemporaneidade, valendo da tecnologia como meio de divulgação. Levei os dois livros publicados por ele, para que eles pudessem, novamente, ter contado com a poesia escrita. Informei a eles que publicações são recentes, posteriores as suas publicações em plataformas digitais, ressaltai que no livro *Poesia que transforma*, Bráulio Bessa conta como começou sua carreira de cordelista:

Criei uma fanpage no Facebook chamada Nação Nordestina. Apesar de já escrever poemas desde os 14 anos, naquele momento eu não achava que existisse público interessado em poesia. O que eu via era uma carência de um movimento que valorizasse a cultura popular nordestina de forma geral: artesanato, culinária, música, poesia e, acima de tudo, a essência do homem nordestino. Por isso criei a página. O povo nordestino estava se sentindo inferiorizado, ferido. Como um povo tão gentil e prestativo, que recebe tão bem, podia ser tão atacado? E como o ataque vinha das redes sociais, pensei que a melhor ferramenta para combater isso era usar essas mesmas redes sociais. Mas não agredindo de volta, e sim mostrando o que o Nordeste tem de bom (BESSA, 2018, p. 50).

Informei aos alunos que Bráulio foi além da sua despreziosa intenção de apenas confortar o coração sofrido dos nordestinos. Segundo o poeta:

Foi um negócio assustador. Em alguns meses eu tinha um milhão de seguidores! Isso numa época em que grandes marcas não chegavam a esse número. A Xuxa não tinha um milhão de seguidores. O McDonald's não tinha um milhão de seguidores. E o meu público era 100% orgânico, eu não tinha um real para divulgar. A página se tornou um ponto de encontro. Passei a receber 200 mensagens por dia de gente que sofria preconceito. As pessoas viam a página – e quem estivesse por trás dela – não só como uma espécie de psicólogo pra desabafar, mas também como um justiceiro para dizer aos criminosos o que eles mereciam ouvir (BESSA, 2018, p.51).

O trabalho de Bráulio Bessa é um exemplo do que o pesquisador Luiz Beltrão, (2001 *apud* Oswaldo Meira Trigueiro, 2008, p. 110), chama de teoria da *folkcomunicação*, isto é, troca de informações, ideias e atitudes de massa, mediada por agentes populares. Beltrão esclarece que essa teoria é:

Um caminho metodológico na busca de uma melhor compreensão dos novos significados simbólicos produzidos pelos poetas populares que relatam no cordel os acontecimentos contemporâneos da sociedade midiaticizada (TRIGUEIRO, 2008, p.110).

Trigueiro diz que as relações dos poetas populares com os sistemas de comunicação, oralidade e escrita, passaram a ser tangenciados pelos dispositivos audiovisuais: “[...] os poetas populares ressignificam os códigos das narrativas tradicionais objetivando ganhar visibilidade na sociedade midiaticizada apropriando-se das novas tecnologias de comunicação” (TRIGUEIRO, 2008, p. 111).

Ao iniciar a apresentação do vídeo que mostra Bráulio na televisão, pude exemplificar de forma prática, para os alunos, como um poeta popular ganhou visibilidade em grandes proporções numa sociedade midiaticizada, na qual o espetáculo se infiltra em todas as manifestações culturais, sejam elas tradicionais ou modernas. Nos primeiros versos declamados, o cordelista discorre sobre a inconsistência do tempo, que efêmero, “escorrega”, sem que haja a possibilidade de retê-lo, passagem necessária para que as coisas vão em frente:

O tempo se escorrega
despreziosamente,
não há força que segure
por mais que a gente tente,
cada minuto pra trás

foi um que andou pra frente

E mesmo correndo doido
 nesse galope feroz,
 vez por outra ele amansa
 e deixa de ser algoz,
 inté parece que diz:
 Dá tempo de ser feliz,
 pois nunca é tarde pra nós.

A poesia de Bráulio, assim como a dos demais poetas populares, “usa o corpo todo, principalmente a voz, para conferir potência à palavra, pois nada existe para o poeta de cordel que não possa ser falado, entrelaçando a linguagem verbal com a linguagem gestual, simbiose de palavra e gesto, destaca a pesquisadora Edilene Matos (2008, p. 77). Expliquei para os alunos que o poeta procura persuadir sua plateia a praticar a resiliência, transformar sentimentos ruins em bons, mesmo que para isso a razão precise ficar em segundo plano:

Nunca é tarde pra viver
 e aprender com a vida,
 pra perceber que a estrada
 nem sempre será florida
 e que sempre há uma cura
 até pra pior ferida
 Nunca é tarde pro rancor
 se transformar em perdão,
 pra perceber que nem sempre
 você tem toda razão,
 pra sentir mais com a mente
 e pensar com o coração.

Pedi que eles observassem como Bráulio exercita o domínio físico da afetividade, considerando que toda emoção tem bases orgânicas, e cultiva a emoção carregada de densidade, como salienta Fernando Aleixo (2007, p. 23). Durante suas apresentações na televisão, Bráulio se assemelha a um ator que não precisa falar com clareza apenas, ele

percebeu que pode ir além disso, declamar é uma questão de atribuição de sentido a cada palavra dita. A respeito da atuação da voz no espaço receptivo de instauração das relações poéticas intercorpóreas, Fernando Aleixo afirma que é importante:

Compreendermos a dimensão poética como sendo a voz em relação, em contato, em intercâmbio. Como fala, linguagem, mediação, alteridade e sinestesia. É a intervocalidade corpórea-sinestésica entre o atuante e o público (ALEIXO, 2007, p.43).

Vimos que a poesia “Nunca é tarde”, inevitavelmente, promove essa relação sinestésica entre poeta e público. O poeta consegue atingir a sensibilidade, o emocional coletivo, ao falar sobre os sentimentos mais primitivos e ao mesmo tempo profundamente complexos e opostos como bem e mal, sorriso e lágrimas, forças e fraquezas, isso pôde ser visto em:

Nunca é tarde pra ser bom
quando a maldade chegar,
nunca é tarde pra sorrir
quando a lágrima rolar, nunca é tarde pra ser forte
quando o corpo fraquejar.

Sobre a questão da prática da afetividade, diz o poeta: “Acredite, nunca é tarde/pra abraçar um amigo, /pra proteger um estranho/que está correndo perigo, /nunca é tarde pro seu peito/se tornar um grande abrigo.”

Sugeri que os alunos observassem como o poeta se refere à temporalidade das relações. O ele diz sobre o tempo pode e deve ser usado para estreitar relações. O eu lírico das poesias de Bráulio Bessa possui uma maneira própria de se expressar que se adequa à situação de comunicação em que o texto é declamado, perante uma plateia, num programa ao vivo, exibido na televisão aberta, transmitido por várias plataformas digitais. Esses elementos compõem o mote perfeito para alimentar suas composições. Ele fala sobre valores universais, e quanto mais ele aumenta a densidade humana do texto, mais verossímil nos parece. A esse respeito, Leila Mendes pontua:

Para contar uma história com sucesso, ela deverá vir do interior da pessoa. Pensar profundamente sobre a mensagem que a própria história está tentando passar. O contador de estórias é um mediador entre nosso mundo conhecido e o desconhecido. Pode mostrar-nos como confrontar nossos medos ou como experimentar emoções. A

experiência da palavra nos conduz quando a história vem do interior do ator-contador (MENDES, 2005, p. 31).

A seguir serão descritas as ações adotadas na fase da produção final.

4 A PRODUÇÃO FINAL

A primeira atividade proposta foi a oficina de isogravuras. Antecedeu à oficina a leitura da poesia “Xilogravura”, do livro *Poesia com Rapadura*, de Bráulio Bessa (2017, p. 101-103). Veja-se, a seguir, uma passagem do poema:

Olhem bem pra belezura
da capa de um cordel,
estampada no papel
a bela xilogravura.
Retratando a bravura
Do bando de Lampião,
O rosto de Gonzagão,
Gibão e chapéu de couro.
Pra mim tem valor de ouro
O artista do sertão

Deixo aqui enfatizado
Não sou contra estrangeiro,
Só acho que o brasileiro
tem que ser valorizado!
Ser menos vulgarizado
e ter muito mais espaço.
Caminhando passo a passo
Chegaria a sua vez,
e um xilógrafo talvez
seria o nosso Picasso

Após a leitura compartilhada do poema, foi exibido o vídeo com o passo a passo da oficina de isogravura, em seguida, iniciou-se a produção das matrizes.

Fotografia 3 - Oficina de isogravura, preparação da matriz



Fonte: a autora.

Nessa atividade, o texto é uma imagem que dialoga com o que é dito no poema. Cada traço, cada forma, cada linha conta um pouco da história. No momento da produção final, foi verificado que referência no poema foi mais significativa para eles

Fotografia 4 - Pintura da matriz, a expectativa da primeira produção



Fonte: a autora

É preciso que o aluno aprenda, por meio de diferentes exercícios, técnicas que enriqueçam as suas produções. Ao educador, cabe planejar a apresentação das propostas,

selecionar os melhores textos e escolher os meios mais eficazes para incentivar a produção de texto, seja ele oral, escrito ou visual.

Fotografia 5 - Produções dos alunos



Fonte: a autora

4.1 Produções escritas

O cordel é um gênero com marcas formais bem definidas e sua estrutura não é de fácil execução. Por isso, foi solicitada ao aluno uma produção rimada, com temática livre, podendo tender para um *rap* ou para um cordel.

Texto 1

Viajar é ir além do Horizonte
 Atravessando a ponte
 Escalando o monte
 Onde a tristeza jamais o encontre

Permanecer onde estou
 Sem saber para onde vou
 Nunca é uma grande saída
 Pois almejo viver a minha vida

É como portas abertas
 Onde vidas incompletas
 Acham a sua felicidade
 Onde a verdade é infinita e não existe maldade

Por que não acreditar que alcancei tudo que podia?
 Sem saber que realmente eu merecia
 Pode não ter feito sentido pra você
 Mas eu só queria dizer
 Precisamos alcançar nossos interesses, sonhos e vontades
 Será difícil e cansativo, isso são verdades.
 Pois a via será torta
 Mas no final você encontrará a porta

Essa poesia versa sobre a possibilidade viajar, não uma viagem real, mas uma viagem metafórica, permeada de conflitos e expectativas. A última estrofe reforça a importância do acreditar em si mesmo, pois, mesmo que a vida seja “torta”, é possível achar uma porta, uma saída.

Texto 2

Esse relógio representa
 O tempo que passa
 Porque um dia eu ‘tava
 na escola e no outro
 Eu ‘tava em casa.

O texto é curto, mas dotado de expressividade. Nele, há uma pitada de humor. Essa produção conversa com os textos apresentados, estabelecendo um diálogo intertextual tanto com o rap *Canção pro tempo*, quanto com o cordel *Nunca é tarde*.

Texto 3

Com um passado inseguro,
e o presente tão cruel.
A menina mais bonita,
hoje mora lá no céu

Mais de meia noite já passou
o telefone ainda não tocou
Como ele pôde fazer isso com ela,
Já que das princesas ela era sua Cinderela
Querida criança, não chore nunca não.
Pois hoje e sempre
Estarei em seu coração.

Uma menina que caminha
Confusa pela cidade
A hora não sabia,
só sabia que era tarde.
Corria feito louca pelos becos da cidade,
gritando por ajuda, mas o mundo é tão covarde
Ela caiu no chão e
tudo ficou escuro então.
Só lembrava de um homem
Com uma faca na mão.
Acordava então
muito desesperada.
Sua perna estava roxa,
sua roupa toda rasgada.
Fraca, fraca, fraca ela ainda rastejava
Em busca de uma ajuda,
uma música ela cantava.

Com o passado inseguro,
e o presente tão cruel.

A menina mais bonita,
hoje mora lá no céu.

O poema, com forte carga emocional, constitui uma narrativa, em que presente e passado são traduzidos em imagens de insegurança e crueldade. Trata de uma história de violência e dor: a menina, que sonhava em ser princesa, sucumbe nas mãos do seu algoz, sem chance de defesa. A narrativa, *in ultima res*, se inicia com fatos pertencentes ao desfecho, isto é, começa pelo fim, evidenciando criatividade composicional.

O texto a seguir foi uma grata surpresa: ao acessar minha rede social, deparei-me com o vídeo de um aluno declamando o poema abaixo para a sua mãe, no dia do aniversário dela. Foi gratificante saber que os estudos sobre literatura se efetivaram para além dos muros da escola. A poema é um misto de declaração de amor e uma *mea-culpa* pelas traquinagens realizadas. Há ritmo e cadência nos versos. A produção demonstra que houve a aquisição de conhecimentos sobre a escrita poética.

Texto 4

Odilimar

Mãe, escuta o que eu tenho pra falar

Eu Cleberson te amo muito e isso ninguém pode negar

Me criou do jeito certo e me ensinou a não errar

Mas mesmo assim eu erro e venho a apanhar no fundo eu entendo porque sei que você só quer ajudar

Então eu prometo que vou tentar melhorar

Hoje você cuida de mim e me bota pra estudar

Agora eu vou levar os estudos a sério, para você se orgulhar

Vou ter um trabalho Digno e de você eu vou cuidar

Chegar em casa todos os dias e ver o brilho em seu olhar

Você é batalhadora então eu posso me orgulhar

Ter a senhora como Mãe foi o melhor presente que Deus pode me dar

Eu tenho Ídolos: Vinícius Jr., Paquetá, mas no topo sempre vai estar Odilimar

A mulher que nunca desiste e sempre foi fiel

Me ensinou o caminho certo, o caminho do céu

Sou muito ruim com texto não sabia o que falar

Mas hoje é aniversário do Bolsonaro que esquisito, mas você é a candidata do meu coração e não o Mito,

Falando de você venho até a me emocionar

Namoral, hoje eu 'tô o bicho, nem Machado de Assis vai me parar

Não posso te dar um presente material, uma casa, sei lá, mas o que eu tenho vou te dar

Seu filho te ama tanto você nem pode imaginar

Serei sempre seu 'gordim' e esse posto ninguém vai tirar

Maneiro quando você grita: "FEHA A JANELA", e eu desobedeço, então é chinelo na costela

Mãe, você é a pessoa mais importante da minha vida

Na minha mente carrego vários versos que a contém

Mas se for falar de tudo que admiro em você, fico falando até semana que vem

Então, pra acabar eu repito que é a mais importante do mundo

Eu posso afirmar...

PORQUE EU TE AMO, ODILIMAR

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a intervenção realizada foi de grande valia para promover um maior protagonismo dos alunos, estimular a socialização e a produção autoral, assim como a criatividade da turma. Nessa empreitada, a utilização da Sequência Didática, como instrumento de ensino, funcionou como caminho eficaz para tornar a aprendizagem mais agradável e dinâmica, bem como para elevar o rendimento dos estudantes. As atividades privilegiaram o estabelecimento de vínculos afetivos, não só entre os educandos, mas também entre eles e mim (educadora/pesquisadora), tornando as ações docentes mais significativas, o que foi fundamental para a sensibilização do grupo e sua adesão à proposta de trabalho.

Inter-relacionar os gêneros cordel e *rap* possibilitou estabelecer com este uma ponte para aquele, minimizando o distanciamento dos alunos do cordel, visto existir uma inegável penetração do *rap*, junto aos jovens, principalmente nas periferias. Por meio desse procedimento, ampliaram-se os horizontes de reconhecimento da diversidade literária e, conseqüentemente, da diversidade artístico-cultural. A aproximação entre os dois gêneros não se deu apenas devido às coincidências estruturais dos mesmos ou devido à força do *rap* na vida dos jovens de periferia, mas também pelo fato de ambas as formas de produção representarem movimentos culturais de resistência, promotoras de empoderamento e fortalecimento identitários. Fatores como autoestima baixa, complexo por etnia, por origem social, por formação familiar, dentre outros, foram identificados na turma, por isso, buscamos desenvolver uma prática pedagógica que promovesse a valorização das referências sociais e culturais dos alunos.

O trabalho realizado evidenciou que é possível desenvolver, de modo eficaz, atividades em sala de aula privilegiando gêneros artísticos não canônicos, como o cordel e o *rap*. Ainda que não seja a experiência original, os resultados obtidos ratificaram a possibilidade.

É importante salientar que, durante todo o processo de intervenção, os alunos, sujeitos da pesquisa, foram escutados, percebidos e respeitados individualmente. Assim, foi possível resgatar a alteridade, elemento constitutivo de suas identidades, e também escutar suas vozes sociais. O cotidiano, os medos, a carência afetiva, a insegurança, a violência foram assuntos discutidos e externados nas produções e nas falas dos discentes.

Percebi, muitas vezes, *na massa sonora chamada barulho*, um pedido de ajuda. Escutei muitas histórias, buscando o momento certo em que cada um precisava ser escutado

ou apenas abraçado. Em cada olhar, um pedido de acolhimento. Fui afetada pelas histórias desses jovens, submetidos ao cotidiano perverso da periferia brasileira, que a despeito de tantos problemas, são apenas meninos e meninas, com quem temos, nós educadores, o compromisso do resgate, pelo conhecimento e pelo amor.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Fernando. *Corporeidade da voz: a voz do ator*. Campinas: Editora Komedi, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Maxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Pena, 3ª tiragem, 2017.

BESSA, Bráulio. *Poesia com rapadura*. Fortaleza: Cene Edirora, 2017.

_____. *Poesia que transforma*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BOURDIEU, P. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: *Escritos de educação*. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41-64.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (Brasília). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola / Vera Maria Candau (org.)*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico / Vera Maria Candau (org.); Carmen Teresa Gabriel... [et al.]*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. São Paulo. Campinas: Papyrus, 2012.

CHIAPPINI, Ligia. *A circulação dos textos na escola – 2*. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. (coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. ROSA Douglas Corrêa da. (orgs.) *A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108

EVARISTO, Marcela Cristina. *O cordel na sala de aula*. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. (coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005

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

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Folhetos de cordel: experiências de leitores/ouvintes (1930-1950)* In: PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO Graça. VERSIANI, Zélia. (orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 88-97

Globo rural especial (vídeo) sobre *Literatura de Cordel*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=intyRe9Gyiw>. Acesso: 30/08/2011 às 22:40hs.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Era uma vez. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (orgs.) *Caminhos da construção: projeto didático de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultura na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOPE, Marcia Cristina. *Concepção de leitura e Prova Brasil*. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. ROSA Douglas Corrêa da. (orgs.) *A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 67-96

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, 2 v.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

_____. *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MARINHO, Ana Cristina e PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MATOS, Edilene. *A voz do cordel: um diálogo com o mundo*. In: NEMER, Sylvia. (org.) *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 75-88

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de Oliveira; VALEZI, Sueli Correia Leme. *Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.), *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDES, Leila. *O ator como um contador de histórias na televisão*. In: GUBERFAIN, Jane Celeste. (org.). *Voz em cena*. vol. II Rio de Janeiro: Revienter. p. 23-31

PASSARELLI, Lílian Chirno. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma perspectiva*; Tradução de Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Hélder. *Pesquisa com literatura de cordel*. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. (org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 97-109

_____. *Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção*. In: Gusmão, Simone Dália de. PEREIRA, Tania Maria Augusto. ALMEIDA, Maria de Lurdes Leandro (orgs.) *Gêneros e Linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 129-139

_____. *Literatura: ensino e pesquisa*. In: CAMARGO, Flávio Pereira. VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. FONSECA, Vilma Nunes da Silva. (orgs.) *Olhares críticos sobre Literatura e Ensino*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014. p. 15-29

- PINHEIRO, Hélder. *Ensino e Pesquisa em literatura de cordel: a experiência do POSLE-UFMG*. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. MELO, Márcio Araújo de. (orgs.) *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura*. Campina Grande: EDUFMG, 2016. p. 145-160
- RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo 2012: língua portuguesa e literatura*. Rio de Janeiro, 2012.
- ROCHA, Sebastião. *A Função do Educador*. Belo Horizonte, 1991.
- RODRIGUES-PINTO, Maria Isaura. *Memórias (não) hegemônicas e interações culturais no cordel do Brasil*. In *Linguagem em (Re)vista*. Vol 10, número 20, Niterói, jul.-dez./2015.
- _____. *Brasil e Portugal: Literatura de Cordel, invisibilidade e monocultura do saber*. In *Linguagem em (Re)vista*. Ano 06, número 11/12, Niterói, 2011.
- ROIPHE, Alberto. *Um gênero verbo-visual*. In: ROIPHE, Alberto. FERNANDEZ, Marcela Afonso. (orgs.) *Gêneros textuais: teorias e práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental*.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. PÉREZ Carmen Lúcia Vidal. (orgs. da série), Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 113-134
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Josalba Fabiana dos. *Leitores/as, textos e contextos*. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. MELO, Márcio Araújo de. (orgs.) *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura*. Campina Grande: EDUFMG, 2016. p. 41-57
- SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Ira Shor e Paulo Freire. Tradução de Adriana Lopes; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: Relato de Experiência*. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, 2009. p. 113-128.
- TINOCO, Robson Coelho; STEPHANI, Adriana Demite. *Leitura literária e papel do professor mediador no diálogo texto-leitor*. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. MELO, Márcio Araújo de. (orgs.) *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura*. Campina Grande: EDUFMG, 2016. p. 83-112.
- TRIGUEIRO, Oswaldo Meira. *O acontecimento midiático na literatura de cordel*. In: NEMER, Sylvia. (org.) *Recortes contemporâneos sobre o cordel*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 109-118.

VIGNER, Gerard. *Intertextualidade, norma e legibilidade*. In: GALVES, Charlotte; PUCCINELLI, Orlandi; OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

ANEXO A - TEXTOS TRABALHADOS NOS DIVERSOS MÓDULOS

Módulo 1

Ponta de Lança (Verso Livre)

Rincon Sapiência	Quente que nem o conhaque no copo
Salve!	Sim, pro santo tamo derrubando
OK!	Aquele orgulho que já foi roubado
Rincon Sapiência, conhecido também como Manicongo, certo?	Na bola de meia vai recuperando
Quando alguém fala que eu não sou um MC acima da média, eu falo	Vários homem bomba pela quebrada
(Ahn? Ahn? Ahn? Ahn?)	Tentando ser certo na linha errada
Eu não entendo nada, pai!	Vários homem bomba, Bumbum Granada
(Ahn? Ahn? Ahn? Ahn?)	Se tem permissão, tamo dando sarrada
A cultura do MC ainda vive, certo? Se depende de mim	Se o <i>rap</i> é rua e na rua não tem as andança, porra nenhuma
Vam'bora!	Fica mais fácil fazer as tattoo e falar sobre cor da erva que fuma
Meu verso é livre, ninguém me cancela	Raiz africana, fiz aliança, ponta de lança, Umbabarauma
Tipo Mandela saindo da cela	De um jeito ofensivo falando que isso é tipo macumba
Minhas linha voando cheia de cerol	Espero que suma
E dá dó das cabeça quando rela nela	Música preta a gente assina, funk é filho do gueto, assumo
Partiu para o baile, fugiu da balela	Faço a trilha de quem vai dar dois
Batemos tambores, eles panela	E também faço a trilha de quem vai dar uma
Roubamos a cena, não tem canivete	Eu não faço o tipo de herói, nem uso máscara estilo Zorro
As patty derrete que nem muçarela	
Quente que nem a chapinha no crespo	
Não, crespos estão se armando	
Faço questão de botar no meu texto	
Que pretas e pretos estão se amando	

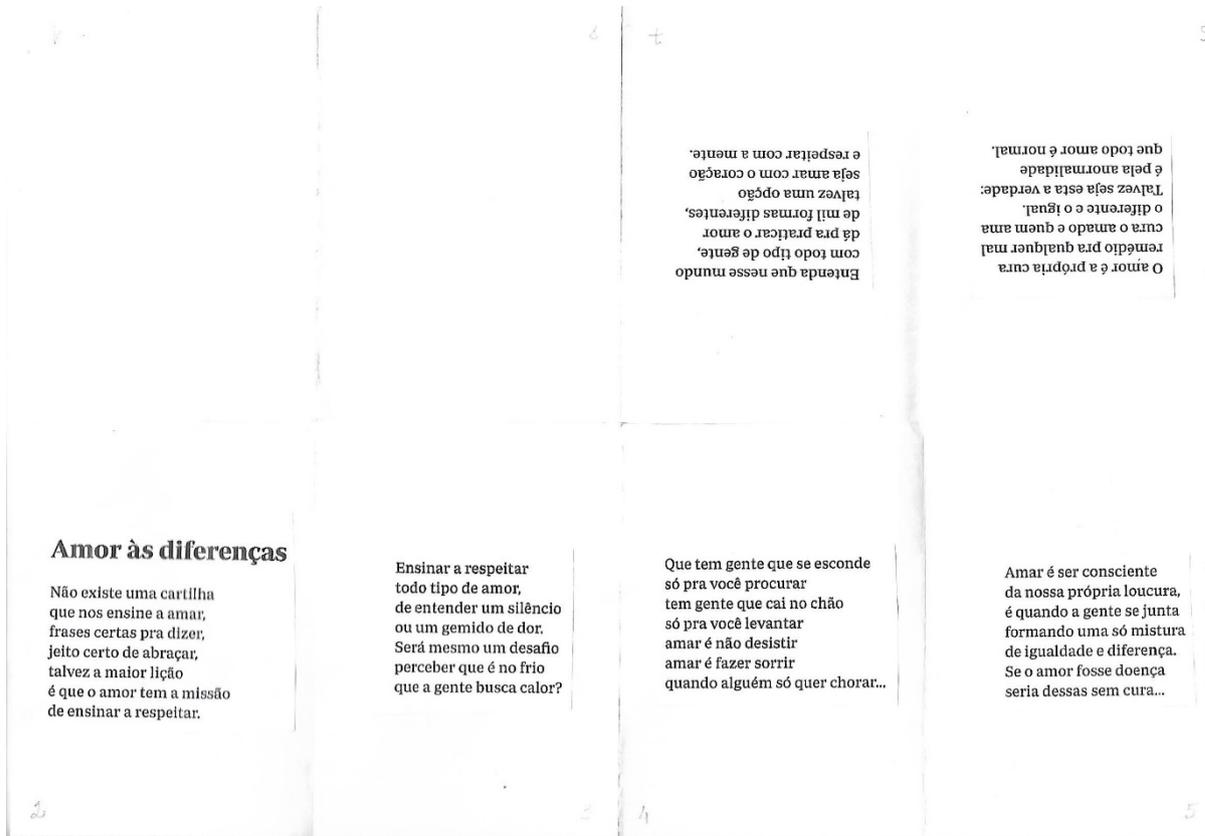
Música é dádiva, não quero dívida
 Eu não nego que quero o torro
 Eu não nego que gosto de ouro
 Eu não curto levar desaforo
 Nesse filme eu sou o vilão, 300, Rodrigo
 Santoro
 Eu enfrento, coragem eu tomo
 Me alimento nas ruas e somo
 Restaurante, bares e motéis, é por esses
 lugares que como
 Anjos e demônios me falaram:
 Vamo!
 E no giro do louco nós fomo'
 A perdição, a salvação, a rua me serve, tipo
 mordomo
 Tô burlando lei, picadilha rock
 Quando falo rei, não é Presley
 Olha o meu naipe, eu tô bem Snipes
 Tô safadão, tô Wesley
 Eu tô bonitão, tá ligado, fei
 Se o padrão é branco, eu erradiquei
 O meu som é um produto pra embelezar
 Tipo Jequití, tipo Mary Kay
 Como MC eu apareci
 Pra me aparecer, eu ofereci
 Umas rima quente, como Hennessy
 Pra ficar mais claro, eu escureci
 Aquele passado, não esqueci
 Vou cantar autoestima que nem Leci

Às vezes eu acerto, às vezes eu falho
 Aqui é trabalho, igual Muricy

 A noite é preta e maravilhosa, Lupita
 Nyong'ô
 Tô perto do fogo que nem o couro de
 tambor numa roda de jongo

 Nesse sufoco, tô dando soco que nem
 Lango-lango
 Se a vida é um filme, meu deus é que nem
 Tarantino, eu tô tipo Django
 Amores e confusões
 Curas e contusões
 Fazendo minha mala, tô pique cigano
 Tô sempre mudando de corações
 Luz e decorações, sorriso amarelo nas
 ilusões
 Os preto é chave, abram os portões!

Matrizes das poesias para a produção das pocket zines



Pocket zines ilustradas pelos alunos



Amor é Não
 Desistir
 Amor é fazer
 Sorrir quando
 Alguém dó
 que chorar

Andressa

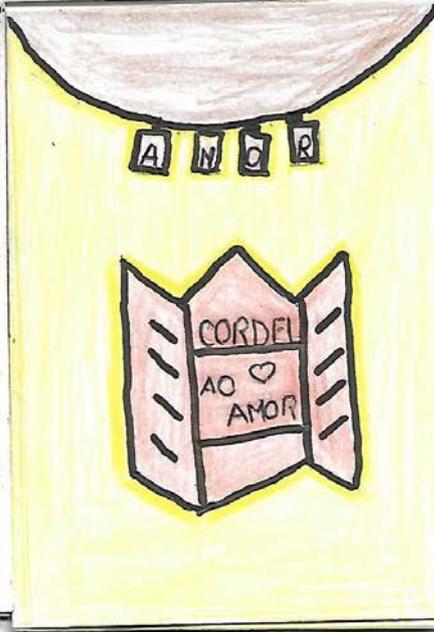


"Jamais seja a
 tristeza de alguém"



C O R D E L

Saber a maior lição
 é que o amor tem
 a missão de ensinar a respeitar



...e se for bem
 o império do amor
 pode se realizar.

Módulo 3

Mãe, Emicida

Um sorriso no rosto, um aperto no peito
Imposto, imperfeito, tipo encosto, estreito
Banzo, vi tanto por aí
Pranto, de canto chorando, fazendo os outro rir
Não esqueci da senhora limpando o chão desses boy cuzão
Tanta humilhação não é vingança, hoje é redenção
Uma vida de mal me quer, não vi fé
Profundo ver o peso do mundo nas costa de uma mulher
Alexandre no presídio, eu pensando em suicídio
Aos oito anos, moça
De onde cê tirava força?
Orgulhosão de andar com os ladrão, trouxa!
Recitando Malcolm X sem coragem de lavar uma louça
Papo de quadrada, 12, madrugada e pose
As ligação que não fiz, tão chamando até hoje
Dos rec no Djose ao hemisfério norte
O sonho é um tempo onde as mina não tenha que ser tão forte

Nossas mãos ainda encaixam certo
Peço um anjo que me acompanhe
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via nós
A sós nesse mundo incerto
Peço um anjo que me acompanhe
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via nós

Outra festa, meu bem, tipo Orkut
Mais de mil amigo e não lembro de ninguém
Grunge, Alice in Chains
Onde ou você vive Lady Gaga ou morre Pepê e Neném
Luta diária, fio da navalha. Marcas? Várias

Senzalas, cesáreas, cicatrizes
Estrias, varizes, crises
Tipo Lulu, nem sempre é soeasy
Pra nós punk é quem amamenta, enquanto enfrenta a guerra
Os tanque, as roupas suja, a vida sem amaciante
Bomba a todo instante, num quadro ao léu
Que é só enquadro e banco dos réu, sem flagrante
Até meu jeito é o dela
Amor cego, escutando com o coração a luz do peito dela
Descreve o efeito dela: breve, intenso, imenso
Ao ponto de agradecer até os defeito dela
Esses dias achei na minha caligrafia tua letra
E as lágrima molha a caneta
Desafia, vai dar mó treta
Quando disser que vi Deus
Ele era uma mulher preta

Nossas mãos ainda encaixam certo
Peço um anjo que me acompanhe
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via nós
A sós nesse mundo incerto
Peço um anjo que me acompanhe
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via nós

Nossas mãos ainda encaixam certo (certo)
Peço um anjo que me acompanhe (onde for)
Em tudo eu via a voz de minha mãe (tudo!)
Em tudo eu via nós (em tudo eu via nós)
A sós nesse mundo incerto (incerto)
Peço um anjo que me acompanhe (onde for)
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via nós

O terceiro filho nasceu: é homem
Não, ainda é menino
Miguel bebeu por três dias de alegria

Eu disse que ele viria, nasceu!
E eu nem sabia como seria
Alguém prevenia: filho é pro mundo
Não, o meu é meu
Sentia a necessidade de ter algo na vida
Buscava o amor das coisas desejadas
Então pensei que amaria muito mais
Alguém que saiu de dentro de mim e mais nada
Me sentia como a terra: sagrada
E que barulho, que lambança
Saltou do meu ventre, contente, e parecia dizer: É sábado, gente!
A freira que o amparou tentava reter
Seus dois pezinhos sem conseguir
E ela dizia: Mas que menino danado!
Como vai chamar ele, mãe?
Leandro

Mãe, de Bráulio Bessa**Mãe**

Quantas vezes eu penso aqui sozinho
se eu mereço um amor tão puro e forte,
se foi Deus, o destino ou se foi sorte,
afinal, é tão duro esse caminho.
Aí chega você com seu jeitinho
me dizendo por onde caminhar,
cada pedra que eu devo desviar,
não descuida de mim por um segundo.
Se eu vivesse mil vidas nesse mundo
não seria o bastante pra te amar!

Te amar pelas noites maldormidas,
por pensar mais em mim do que em você,
pelas vezes que ouvi você dizer
que a vida era cheia de feridas,
e que é justo nas dores mais dóidas
que a gente aprende a suportar,
que é caindo que se aprende a levantar,
até mesmo do poço mais profundo.
Se eu vivesse mil vidas nesse mundo
não seria o bastante pra te amar!

Te amar por ser brisa e furacão,
pelas vezes que tirei o seu juízo,
pelas vezes que estive indeciso
e você me ensinou a direção.
Te amar, mãe, por pura gratidão.
Te amar simplesmente por te amar.
Não existem palavras pra explicar,
só se pode sentir, bem lá no fundo.
Se eu vivesse mil vidas nesse mundo
não seria o bastante pra te amar!

Te amar por estar perto de mim,
não por ter o seu sangue ou sua cor.
Te amar só por ter o seu amor.
Te amar mais pelos nãoos que pelos sins.
Te amar por plantar no meu jardim
o amor maior que se pode amar
e mostrar a forma certa de regar
esse sentimento puro e tão fecundo.
Se eu vivesse mil vidas nesse mundo
não seria o bastante pra te amar!

Por ser inteira em pedaços,
por ser lar e por ser lida,
por ser mil em uma só,
por ser sempre repartida,
por ser um pedaço de Deus
me dando um pedaço de vida.

Canção Pro Tempo, Projota

Ele acordava cedo, ele acordava cedo demais

Ele não tinha medo de patrão nem de capataz

Sonhava com o Camaro que ele achava demais

Mas acordava no busão, sempre no banco de trás

Fazia um som, os muleque da área lhe dizia que era bom

Quando tava no palco ele se transformava

Cantava um *rap* louco, ele rimava feito um louco

Não ganhava nem um troco então ele dava um trampo

Funcionário de metro, sonhava tanto, que um dia quando ele acordou

Foi acusado por um erro que outro cara que errou

Foi demitido sem direito, ali que o bicho pegou

Pegou um cano, um dia juntou cinco mano, que dizia ter um plano

Sei que ele entrou pelo cano e na cadeia foi parar

Sua hora vai chegar, pagando os seus pecados

Se arrependa, a liberdade vai cantar

Eu fiz essa canção pro tempo

Pra ver se o tempo me dá um pouco mais de tempo

Pra ver se eu te convenço, que a gente é mais que isso

A gente é o *Hip Hop*, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo

Pra ver se o tempo me dá um pouco mais de tempo

Pra ver se eu te convenço, que a gente é mais que isso

A gente é o *Hip Hop*, é o compromisso

E a liberdade cantou, saiu pra rua enfim

Determinado a virar a mesa e ganhar seu próprio din

Trabalhando de garçom, era difícil demais

Inspirado no Homem na Estrada do Racionais

Ele rimava bem, foi numa batalha que ganhou

Ficou famoso, hein

Verbo de navalha, conheceu uma mina que disse que era firmeza

Pirou na sua beleza e disse que era mó certeza e com essa mina foi morar

Mas nunca tinha show e ele não queria parar

Atacante quer gol, mas a mina que era falsa não parava de cobrar

Disse que faltava grana, incentivando ele a roubar

E ele disse assim: Mina, eu tenho um sonho e vou sonhar

Viu mina, se ce quiser pode vazar
 Um dia o arrependimento vai te visitar
 Quando eu virar o jogo não venha me
 procurar porque eu

Eu fiz essa canção pro tempo
 Pra ver se o tempo me dá um pouco mais
 de tempo
 Pra ver se eu te convenço, que a gente é
 mais que isso

A gente é o *Hip Hop*, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo
 Pra ver se o tempo me dá um pouco mais
 de tempo
 Pra ver se eu te convenço, que a gente é
 mais que isso

A gente é o *Hip Hop*, é o compromisso

E ele acreditou tanto e lutou tanto que
 chegou

Gravou seu próprio disco só com a ajuda
 do Senhor

Vendeu CD na rua e na internet ele
 bombou

Deu uma casa pra mãe e sua família ele
 ajudou

Claro que aquela mina um dia veio
 procurar

Arrependida de não ter conseguido esperar
 Com um filho nos braços, pedindo pra ele
 cuidar

Mas foi desmentida por um teste de D.N.A
 Hoje sua geladeira não se encontra mais
 vazia

Cantou sobre a injustiça dessa sociedade
 fria

Mudou milhões de vida com a mensagem
 que escrevia

E todo o povo repetia um refrão que ele
 dizia assim

Eu fiz essa canção pro tempo

Pra ver se o tempo me dá um pouco mais
 de tempo

Pra ver se eu te convenço, que a gente é
 mais que isso

A gente é o *Hip Hop*, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo

Pra ver se o tempo me dá um pouco mais
 de tempo

Pra ver se eu te convenço, que a gente é
 mais que isso

A gente é o *Hip Hop*, é o compromisso

Nunca é tarde, Bráulio Bessa

Nunca é tarde

O tempo se escorrega
despretensiosamente,
não há força que segure
por mais que a gente tente,
cada minuto pra trás
foi um que andou pra frente.

E mesmo correndo doido
nesse galope feroz,
vez por outra ele amansa
e deixa de ser algoz,
inté parece que diz:
Dá tempo de ser feliz,
pois nunca é tarde pra nós.

Nunca é tarde pra viver
e aprender com a vida,
pra perceber que a estrada
nem sempre será florida
e que sempre há uma cura
até pra pior ferida.

Nunca é tarde pro rancor
se transformar em perdão,
pra perceber que nem sempre
você tem toda a razão,
pra sentir mais com a mente
e pensar com o coração.

Nunca é tarde pra ser bom
quando a maldade chegar,
nunca é tarde pra sorrir
quando a lágrima rolar,
nunca é tarde pra ser forte
quando o corpo fraquejar.

Acredite, nunca é tarde
pra abraçar um amigo,
pra proteger um estranho
que está correndo perigo,
nunca é tarde pro seu peito
se tornar um grande abrigo.

Nunca é tarde pra plantar
uma árvore no chão,
nunca é tarde pra ser grato
por nunca faltar o pão
e aprender a dividi-lo
com quem não tem um tostão.

Nunca é tarde pra sonhar
com algo quase impossível
e entender que a esperança
nem sempre será visível.
Nunca é tarde para o fraco
se tornar um imbatível.

Minha Escola, Thaíde

Nasci numa família pobre, mas não me deixei abater

Frequentei pouco a escola, mas nunca deixei de aprender
 Hoje minha rotina é bem diferente de antigamente
 Jornais, rádios, revistas, tô sempre na pista diariamente
 Quando as portas se fecharam, abri janelas sem fim
 Então as mesmas portas se abriram pra mim
 Se não tô com o microfone na mão
 Tô no estúdio fazendo meu som
 Próxima cena, tô no cinema
 Também atuo no televisão
 Seriados, musicais, jornalismo, repórter
 Eu tô no corre sempre e pra sempre sou *hip-hop*
 Minha ancestralidade mantém minha cabeça erguida

Negro Drama, Racionais MC's

Negro drama	O preço, a cobrança
Entre o sucesso e a lama	No amor, no ódio
Dinheiro, problemas	A insana vingança
Inveja, luxo, fama	Negro drama
Negro drama	Eu sei quem trama
Cabelo crespo	E quem tá comigo
E a pele escura	O trauma
A ferida, a chaga	que eu carrego
À procura da cura	Pra não ser mais um preto fodido
Negro drama	O drama da cadeia e favela
Tenta ver	Túmulo, sangue
E não vê nada	Sirene, choros e vela
A não ser uma estrela	
Longe, meio ofuscada	
Sente o drama	Passageiro do Brasil

São Paulo
 Agonia que sobrevivem
 Em meia às honras e covardias

 Periferias, vielas e cortiços

 Você deve tá pensando
 O que você tem a ver com isso

 Desde o início
 Por ouro e prata
 Olha quem morre
 Então veja você quem mata

 Recebe o mérito, a farda
 Que pratica o mal
 Me ver
 Pobre, preso ou morto
 Já é cultural

 Histórias, registros
 Escritos
 Não é conto
 Nem fábula
 Lenda ou mito

 Não foi sempre dito
 Que preto não tem vez
 Então olha o castelo irmão
 Foi você quem fez cuzão

 Eu sou irmão
 Dos meus trutas de batalha
 Eu era a carne

Agora sou a própria navalha

 Tin, tin
 Um brinde pra mim
 Sou exemplo de vitórias
 Trajetos e glórias, glórias
 O dinheiro tira um homem da miséria
 Mas não pode arrancar
 De dentro dele
 A favela

 São poucos
 Que entram em campo pra vencer
 A alma guarda
 O que a mente tenta esquecer

 Olho pra trás
 Vejo a estrada que eu trilhei
 Mó cota
 Quem teve lado a lado
 E quem só fico na bota

 Entre as frases
 Fases e várias etapas
 Do quem é quem
 Dos mano e das mina fraca

 Negro drama de estilo
 Pra ser
 E se for
 Tem que ser
 Se temer é milho

 Entre o gatilho e a tempestade

Sempre a provar
Que sou homem e não um covarde

Que Deus me guarde
Pois eu sei
Que ele não é neutro
Vigia os rico
Mas ama os que vem do gueto
Eu visto preto
Por dentro e por fora
Guerreiro
Poeta entre o tempo e a memória

Ora
Nessa história
Vejo o dólar
E vários quilates
Falo pro mano
Que não morra e também não mate

O tic-tac
Não espera veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa
E cheia de morteiro

Pesadelo
É um elogio
Pra quem vive na guerra
A paz nunca existiu

Num clima quente
A minha gente sua frio
Vi um pretinho
Seu caderno era um fuzil

Um fuzil

Negro drama

Crime, futebol, música, caraio
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu só mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro conta uma história real
Vô conta a minha

Daria um filme

Uma negra
E uma criança nos braços
Solitária na floresta
De concreto e aço

Veja
Olha outra vez
O rosto na multidão
A multidão é um monstro
Sem rosto e coração

Ei, São Paulo
Terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne
É a Torre de Babel
Família brasileira
Dois contra o mundo
Mãe solteira
De um promissor
Vagabundo

Luz, câmera e ação

Gravando a cena vai

Um bastardo

Mais um filho pardo

Sem pai

Ei, Senhor de engenho

Eu sei bem quem você é

Sozinho, cê num guenta sozinho

Cênum entra a pé

Cê disse que era bom

E a favela te ouviu

Lá também tem

Whisky, Red Bull

Tênis Nike e fuzil

Admito

Seus carro é bonito

É, eu não sei fazê

Internet, videocassete

Os carro loco

Atrasado

Eu tô um pouco sim

Tô, eu acho

Só que tem que

Seu jogo é sujo

E eu não me encaixo

Eu sô problema de montão

De carnaval a carnaval

Eu vim da selva

Sou leão

Sou demais pro seu quintal

Problema com escola

Eu tenho mil, mil fitas

Inacreditável, mas seu filho me imita

No meio de vocês

Ele é o mais esperto

Ginga e fala gíria

Gíria não, dialeto

Esse não é mais seu

Ó, subiu

Entrei pelo seu rádio

Tomei, cê nem viu

Nós é isso ou aquilo

O quê?

Cê não dizia?

Seu filho quer ser preto

Rááá

Que ironia

Cola o pôster do 2Pac aí

Que tal?

Que cê diz?

Sente o negro drama

Vai

Tenta ser feliz

Ei bacana

Quem te fez tão bom assim?

O que cê deu

O que cê faz,

O que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic

Quer dizer kit
 De esgoto a céu aberto
 E parede madeirite

 De vergonha eu não morri
 Tofirmão
 Eis-me aqui

 Você, não
 Cê não passa
 Quando o mar vermelho abrir

 Eu sou o mano
 Homem duro
 Do gueto, Brown
 Obá

 Aquele louco que não pode errar
 Aquele que você odeia
 Amar nesse instante
 Pele parda
 Ouço funk
 E de onde vem
 Os diamantes
 Da lama

 Valeu mãe
 Negro drama
 Drama, drama, drama
 Aê, na época dos barracos de pau lá na
 Pedreira, onde vocês tavam?
 O que vocês deram por mim?
 O que vocês fizeram por mim?
 Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho

Agora tá de olho no carro que eu dirijo
 Demorou, eu quero é mais
 Eu quero até sua alma
 Aí, o *rap* fez eu ser o que sou

 Ice Blue, Edy Rock e KL Jay e toda a
 família
 E toda geração que faz o *rap*
 A geração que revolucionou
 A geração que vai revolucionar
 Anos 90, século 21
 É desse jeito

 Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca
 sai de você, morou irmão?
 Você tá dirigindo um carro
 O mundo todo tá de olho em você, morou?
 Sabe por quê?
 Pela sua origem, morou irmão?
 É desse jeito que você vive
 É o negro drama
 Eu não li, eu não assisti
 Eu vivo o negro drama, eu sou o negro
 drama
 Eu sou o fruto do negro drama
 Aí dona Ana, sem palavras, a senhora é
 uma rainha, rainha
 Mas aê, se tiver que voltar pra favela
 Eu vou voltar de cabeça erguida
 Porque assim é que é
 Renascendo das cinzas
 Firme e forte, guerreiro de fé

 Vagabundo nato!

Fim de Semana No Parque, Racionais MC's

1993, fundidamente voltando, Racionais
Usando e abusando da nossa liberdade de
expressão

Um dos poucos direitos que o jovem negro
ainda tem nesse país

Você está entrando no mundo da
informação, auto-conhecimento, denúncia
e diversão

Esse é o Raio X do Brasil, seja bem vindo

À toda comunidade pobre da zona sul

Chegou fim de semana todos querem
diversão

Só alegria nós estamos no verão, mês de
janeiro

São paulo, zona sul

Todo mundo à vontade, calor céu azul

Eu quero aproveitar o sol

Encontrar os camaradas prum basquetebol

Não pega nada

Estou à 1 hora da minha quebrada

Logo mais, quero ver todos em paz

Um, dois, três carros na calçada

Feliz e agitada toda prayboyzada

As garagens abertas eles lavam os carros

Disperdiçam a água, eles fazem a festa

Vários estilos vagabundas, motocicletas

Coroa rico boca aberta, isca predileta

De verde fluorescente queimada sorridente
A mesma vaca louca circulando como
sempre

Roda a banca dos playboys do Guarujá
Muitos manos se esquecem na minha não
cresce

Sou assim e tô legal, até me leve a mal

Malicioso e realista sou eu Mano Brown

Me dê 4 bons motivos pra não ser

Olha o meu povo nas favelas e vai
perceber

Daqui eu vejo uma caranga do ano

Toda equipada e um tiozinho guiando

Com seus filhos ao lado estão indo ao
parque

Eufóricos brinquedos eletrônicos

Automaticamente eu imagino

A molecada lá da área como é que tá

Provavelmente correndo pra lá e pra cá

Jogando bola descalços nas ruas de terra

É, brincam do jeito que dá

Gritando palavrão é o jeito deles

Eles não têm videogame e às vezes nem
televisão

Mas todos eles têm um dom São Cosme e
São Damião
A única proteção

No último natal papai Noel escondeu um
brinquedo
Prateado, brilhava no meio do mato
Um menininho de 10 anos achou o
presente
Era de ferro com 12 balas no pente
O fim de ano foi melhor pra muita gente

Eles também gostariam de ter bicicletas
De ver seu pai fazendo cooper tipo atleta
Gostam de ir ao parque e se divertir
E que alguém os ensinasse a dirigir
Mas eles só querem paz e mesmo assim é
um sonho
Fim de semana no Parque Santo Antônio

Vamos passear no parque
Deixa o menino brincar
Fim de semana no parque
Vamos passear no parque
Vou rezar pra esse domingo não chover

Olha só aquele clube que dahora
Olha aquela quadra, olha aquele campo,
olha

Olha quanta gente
Tem sorveteria, cinema, piscina quente
Olha quanto boy, olha quanta mina
Afoga essa vaca dentro da piscina

Tem corrida de kart dá pra ver
É igualzinho o que eu vi ontem na TV

Olha só aquele clube que dá hora
Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora
Nem se lembra do dinheiro que tem que
levar
Do seu pai bem louco gritando dentro do
bar
Nem se lembra de ontem, de hoje e o
futuro
Ele apenas sonha através do muro Milhares
de casas amontoadas
Ruas de terra esse é o morro, a minha área
me espera
Gritaria na feira (vamos chegando!)
Pode crer eu gosto disso mais calor
humano

Na periferia a alegria é igual
É quase meio dia a euforia é geral
É lá que moram meus irmãos, meus
amigos
E a maioria por aqui se parece comigo
E eu também sou o bam, bam, bam e o que
manda
O pessoal desde às 10 da manhã está no
samba
Preste atenção no repique e atenção no
acorde
(Como é que é Mano Brown?)
Pode crer pela ordem

A número, número 1 em baixa renda da cidade

Comunidade zona sul é, dignidade

Tem um corpo no escadão, a tiazinha desce o morro

Polícia a morte, polícia socorro

Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo

Pra molecada frequentar, nenhum incentivo

O investimento no lazer é muito escasso

O centro comunitário é um fracasso

Mas aí, se quiser se destruir está no lugar certo

Tem bebida e cocaína sempre por perto

A cada esquina 100, 200 metros

Nem sempre é bom ser esperto

Schmith, Taurus, Rossi, Dreher ou Campari

Pronúncia agradável, estrago inevitável

Nomes estrangeiros que estão no nosso meio pra matar m.e.r.d.a

Como se fosse ontem ainda me lembro

7 horas sábado 4 de dezembro

Uma bala uma moto com 2 imbecis

Mataram nosso mano que fazia o morro mais feliz

E indiretamente ainda faz, mano Rogério esteja em paz

Vamos passear no parque

Fim de semana no parque

Vigiando lá de cima

A molecada do Parque Regina

Deixa o menino brincar

Vou rezar pra esse domingo não chover

Tô cansado dessa porra de toda essa bobagem

Alcoolismo, vingança, treta, malandragem

Mãe angustiada, filho problemático

Famílias destruídas, fins de semana trágicos

O sistema quer isso, a molecada tem que aprender

Fim de semana no Parque Ipê

Vamos passear no parque

Deixa o menino brincar

Fim de semana no parque

Vamos passear no parque

Vou rezar pra esse domingo não chover

Pode crer Racionais MC's e Negritude Júnior juntos

Vamos investir em nós mesmos, mantendo distância das

Drogas e do álcool

Aí rapaziada do Parque Ipê, Jardim São Luiz, Jardim Ingá, Parque Arariba, Vaz de Lima

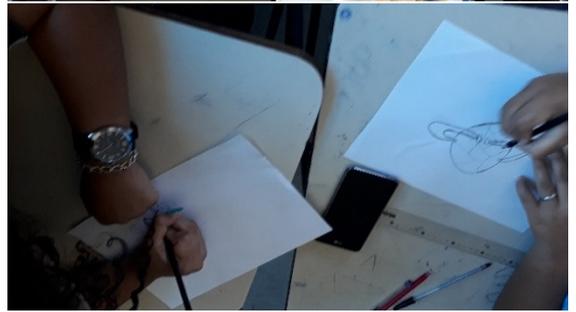
Vamos passear no parque

Morro do Piolho, Vale das Virtudes e
Pirajussara

É isso aí Mano Brown (é isso aí
Netinho, paz a todos)

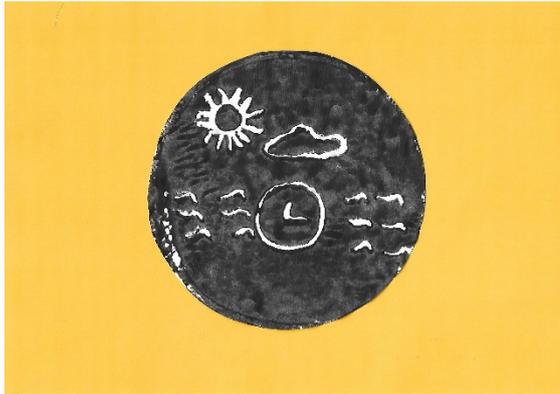
ANEXO B – PRODUÇÕES DOS ALUNOS

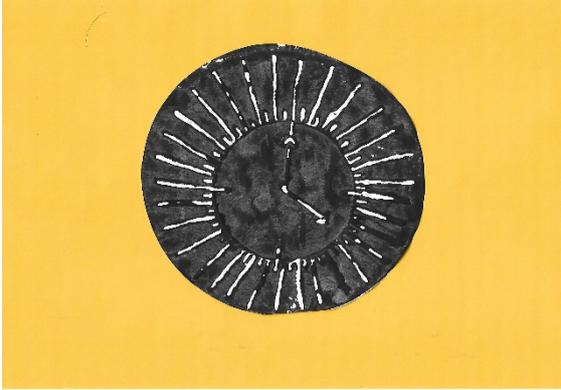
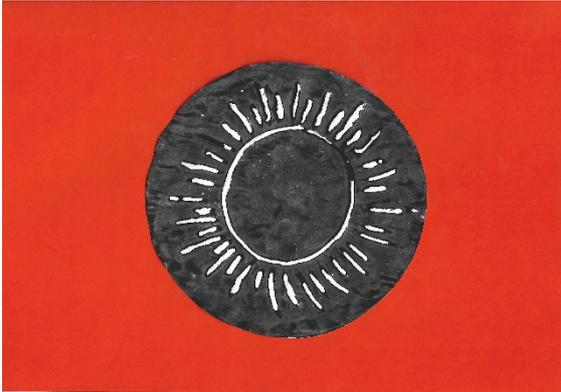
Oficina de isogravuras





Produto final da oficina de isogravura







Produções escritas

Texto 1

Viajar é ir além do Horizonte
Atravessando a ponte
Escalando o monte
Onde a tristeza jamais o encontre

Permanecer onde estou
Sem saber para onde vou
Nunca é uma grande saída
Pois almejo viver a minha vida

É como portas abertas
Onde vidas incompletas
Acham a sua felicidade
Onde a verdade é infinita e não existe maldade

Por que não acreditar que alcancei tudo que podia?
Sem saber que realmente eu merecia
Pode não ter feito sentido pra você
Mas eu só queria dizer
Precisamos alcançar nossos interesses, sonhos e vontades

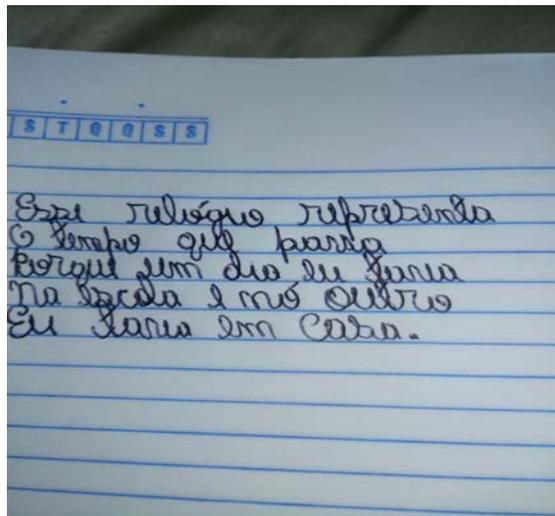
Será difícil e cansativo, isso são verdades.

Pois a via será torta

Mas no final você encontrará a porta

Ismael, 901

Texto 2

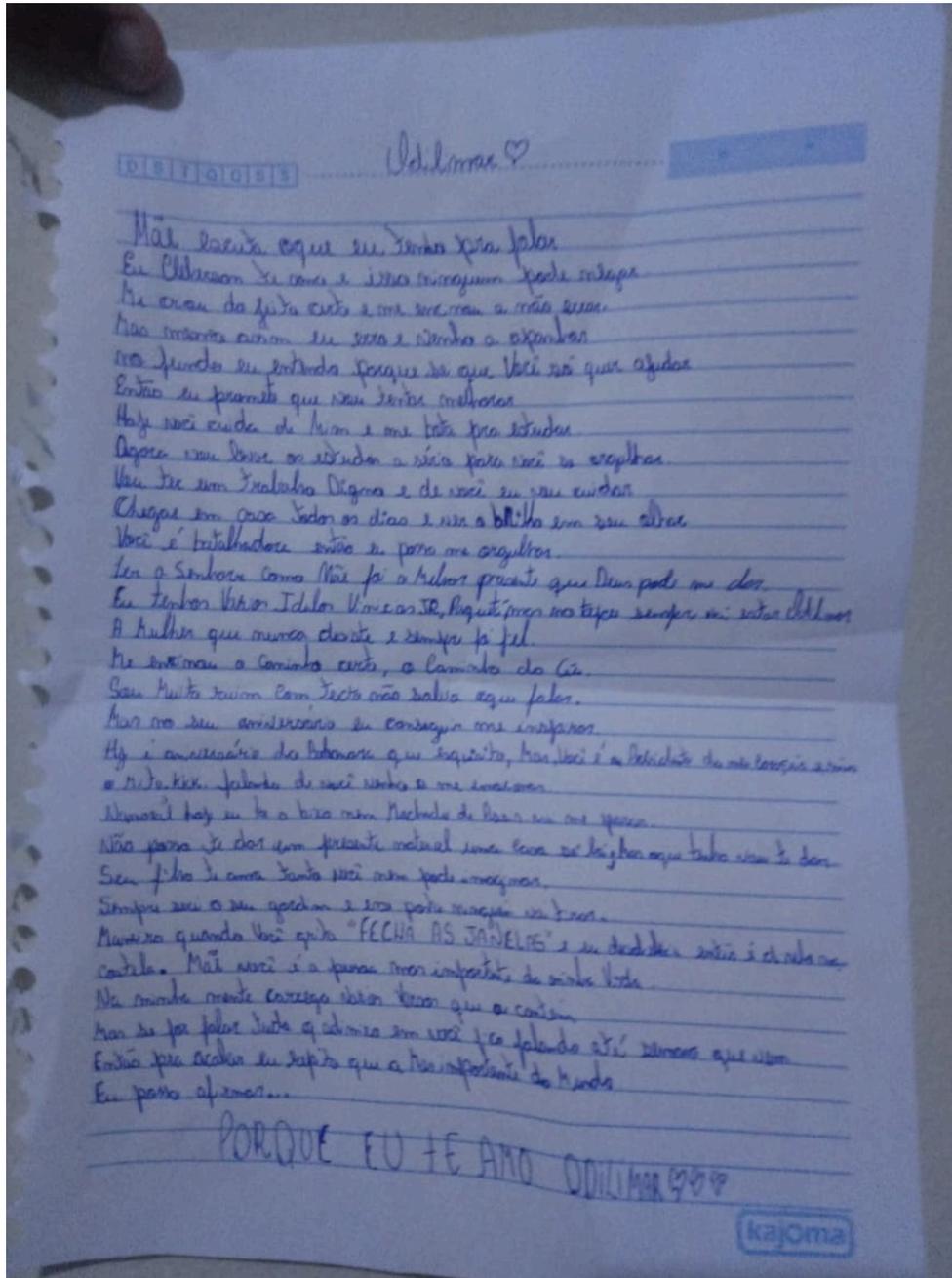


uma música ela cantava.

Com o passado inseguro,
e o presente tão cruel,
a menina mais bonita,
hoje mora lá no céu.

Cantava: Ana Carolina Pereira da Silva
Professora: Luciana.
Turma: 901

Texto 4



ANEXO C – COMUNICAÇÃO COM OS ALUNOS

Queridos (as), saudades

Lembram das xilogravuras que vocês fizeram? Pois é, estão aqui esperando que vocês façam um texto sobre elas, pode ser um poema, um *rap*, uma estrofe.... a única exigência é seja escrita em versos e que tenham rimas, de preferência.

Fiquem à vontade, quem tiver esquecido do desenho que fez pode me pedir, mandarei a foto com muito prazer.

Preciso dessas produções o mais rápido possível, pois a conclusão do meu trabalho depende delas.

Não se preocupem, vocês não serão avaliados, não haverá correção, não vale nota!

Escrevam com o coração, com emoção, sem medo.....

Um beijo grande,

Luciana

ANEXO D - AUTORIZAÇÕES

Autorizações



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Tanguá
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Vereador Antônio Duarte Lopes

Autorização de Pesquisa

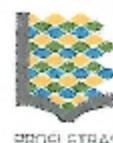
Autorizo a professora **Luciana Carina Oliveira** da Rede de Ensino do Município de Tanguá, matrícula 7314-8, identidade 11603919-9, CPF 086.850.857-80, regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), a realizar pesquisa de campo na **Escola Municipal Vereador Antônio Duarte Lopes**, no município de Tanguá/RJ, durante o ano letivo de 2018, sob a orientação da Professora Doutora Maria Isaura Rodrigues Pinto, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

A referida pesquisa será feita com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, turma 902, turno da manhã. Vale lembrar que a participação dos respectivos sujeitos será por meio de adesão voluntária e acontecerá durante as aulas. Os textos e as fotos registrados dos alunos poderão ser divulgados sob prévio consentimento dos pais.

Tanguá, 10 de setembro de 2018.

Jaciléa Baptista de Oliveira
Diretora
Matrícula 62960 P.M.F.

Jaciléa Baptista de Oliveira
Diretora Geral



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, **Luciana Carina Oliveira**, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professora na **Escola Municipal Vereador Antônio Lopes**, do Município de Languá, matrícula 7314-8, identidade 11603919-9, CPF 086.850.857-80, pretendo realizar, com os alunos do 9º ano, pesquisa acadêmica intitulada “Literatura de cordel: outras vozes, outras culturas na escola”.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos tenham mais contato com textos literários e assumam a autoria de seus textos.

Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções poderá contribuir para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de setembro de 2018 a abril de 2019 e sem fins lucrativos.

Eu, _____
 _____, RG _____, CPF _____
 responsável _____ pelo(a)
 aluno(a) _____ autorizo
 divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações
 pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede
 de Ensino, onde ela se encontra inserida.

Languá, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável