

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

TÂMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA

**LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO ATRAVÉS DAS EXPRESSÕES
NORDESTINAS NA LITERATURA DE CORDEL**

TERESINA

2019

TÂMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA

**LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO ATRAVÉS DAS EXPRESSÕES
NORDESTINAS NA LITERATURA DE CORDEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado profissional - PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento.

LINHA DE PESQUISA: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito

TERESINA

2019

O48l Oliveira, Tâmara Priscilla da Silva.

Leitura e construção de sentido através das expressões nordestinas na literatura de cordel / Tâmara Priscilla da Silva Oliveira. - 2019.
187 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional -
PROFLETRAS, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

“Orientadora: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.”

1. Leitura. 2. Literatura de cordel. 3. Expressões nordestinas. I. Título.

CDD: 469.07



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

TÂMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA

**LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO ATRAVÉS DAS EXPRESSÕES
NORDESTINAS NA LITERATURA DE CORDEL.**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas, do dia 25 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito – UESPI
(Presidente)

Margareth Torres de Azevedo Costa

Professora Dra. Margareth Torres Azevedo Costa – UFPI
(1ª examinadora)

Maria Suely de Oliveira Lopes

Professora Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Stela Maria Viana Lima Brito
Prof.ª Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matrícula nº 178882-5 Portaria UESPI nº 1096

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 1096

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002 150 – Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 – Ramal 374 (manhã)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter intercedido nos momentos de estresse, angústia e de pensamentos de desistência.

Aos meus pais e irmão, fontes inspiradoras, que me ensinam dia a dia a importância do trabalho e estudo constantes e da humildade a cada conquista.

Ao meu marido, companheiro e motivador, que estava ao meu lado sempre apoiando e não me deixando fraquejar, além de suportar minha ausência e crises de estresse.

A toda minha família e amigos, em especial a minha madrinha Maria de Fátima, apoiadores dos meus projetos de estudo e de trabalho.

À coordenadora Nize Paraguassu pelas cobranças necessárias e pelas palavras de apoio imediato a cada situação de necessidade.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, em especial à orientadora, Professora Doutora Stela Maria Viana Lima Brito, que conduziu todo o processo com sabedoria e paciência.

Aos meus programadores Décio Oliveira e Luis Patrocínio, que tornaram meu sonho uma realidade ao desenvolverem o trabalho técnico de um jogo sobre cordel, como atividade lúdica e virtual para a minha proposta de intervenção.

Aos cordelistas piauienses, em especial ao Pedro Costa (in memoriam), ao Joames, ao Agamenon Pereira, ao José Edimar e ao Aureliano dos Santos, que contribuíram diretamente ou indiretamente com a minha pesquisa.

Às amigas, Amanda Moreira e Lucilene Costa que se tornaram próximas nas trocas de apoio e de consolo.

A todos os colegas da turma pelos conhecimentos compartilhados e pela convivência colaborativa durante o curso.

Às amigas de profissão: Francisca Medeiros, Geysa Dielle, Adriela Viana, Mariluce Lima e Kédima Mara pelo apoio e compreensão.

À Universidade Estadual do Piauí - UESPI por proporcionar oportunidade de realizar o mestrado na minha cidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa.

Aos gestores da unidade escolar, campo de atuação da pesquisa, que consentiram o estudo e apoiaram as ações realizadas na escola.

Aos alunos do 8º ano que foram peças-chave para a realização deste trabalho como sujeitos da pesquisa.

A leitura é uma fonte
Onde quem bebe se acalma
O mundo ganha um leitor
Já o autor ganha palma
Não rejuvenesce o corpo
Mas imortaliza a alma

Nogueira Netto

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a “A leitura e a construção de sentido através das expressões nordestinas na Literatura de Cordel” com as seguintes questões norteadoras: Os alunos, no ato da leitura dos folhetos de cordel, apresentam dificuldades na construção de sentido dos textos? A presença da linguagem com marcas da oralidade facilita a leitura e a compreensão dos cordéis por se aproximar do meio sociocultural e da linguagem própria dos alunos? Em que contribuirá o reconhecimento das expressões nordestinas e locuções regionais para a construção de sentido dos cordéis? Defende-se as hipóteses de que a leitura de textos, como cordéis, orientada para a reflexão crítica da sua relação com a oralidade contribui para o desenvolvimento intelectual e ampliação do léxico do aluno; a construção de sentido dos cordéis é favorecida pela presença de expressões nordestinas, que ampliam e valorizam o vocabulário cotidiano dos alunos, deixando as marcas da identidade regional; as expressões regionais estimulam o aluno a refletir sobre a linguagem do texto literário; os alunos podem fazer uso das locuções regionais tanto na oralidade quanto na escrita, partindo do conhecimento adquirido sobre estas no contexto das narrativas de cordel. Assim, os objetivos de investigação dessa pesquisa são: contribuir para a melhoria do ensino e das práticas de leitura, a ponto de possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados, tanto no contexto escolar, quanto no cultural; formar alunos competentes para entender que a linguagem regional faz parte da variação linguística que ocorre em todo o país; habilitar esses alunos para a compreensão das características da Literatura de Cordel. Para a consecução do estudo, adotam-se como fundamentação, os pressupostos de Leffa (1996); Kleiman (1993); Rangel (2005); Koch (2003); Cosson (2012); Martins (2012); Santos (2006); Abreu (1999); Cascudo (2004); Marinho e Pinheiro (2012), dentre outros. Para tanto, atividades diagnósticas constituem o *corpus* deste trabalho composto de 01 (um) questionário, atividades didáticas aplicadas através de oficinas de leitura e as anotações da observação direta realizada no decorrer das atividades posteriores. A metodologia da pesquisa segue padrões descritivos com cunho quali-quantitativo, aliando-se à pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos a partir da análise de dados revelam a necessidade de uma proposta pedagógica, visando propor estratégias de leitura de cordéis com base na relação texto/leitor seguindo os moldes do método recepional e da sequência expandida, que evidenciam o papel do leitor numa concepção perspicaz na leitura literária.

Palavras - chave: Leitura. Construção de sentido. Literatura de Cordel. Expressões nordestinas. Objeto de aprendizagem.

ABSTRACT

The present work has as its theme the "Reading and the construction of meaning through the Northeastern expressions in Cordel Literature" with the following guiding questions: The students, in the act of reading the cordel leaflets, present difficulties in the construction of sense of texts? Does the presence of language with orality marks facilitate the reading and understanding of the cords by approaching the sociocultural environment and the language of the students? What will contribute to the recognition of Northeastern expressions and regional locutions for the construction of sense of twines? The hypothesis is defended that the reading of texts, such as cords, oriented to the critical reflection of their relation with orality contributes to the intellectual development and amplification of the lexicon of the student; the construction of sense of the cords is favored by the presence of Northeastern expressions, which amplify and value the daily vocabulary of the students, leaving the marks of regional identity; the regional expressions stimulate the student to reflect on the language of the literary text; the students can make use of the regional locutions both in orally and in writing, starting from the knowledge acquired about them in the context of cordel narratives. Thus, the research objectives of this research are: to contribute to the improvement of teaching and reading practices, to the point of allowing students a wider understanding of meanings, both in the school context and in the cultural context; to train competent students to understand that regional language is part of the linguistic variation that occurs throughout the country; to enable these students to understand the characteristics of Cordel Literature. For the accomplishment of the study, the assumptions of Leffa (1996) are adopted; Kleiman (1993); Rangel (2005); Koch (2003); Cosson (2012); Martins (2012); Santos (2006); Abreu (1999); Cascudo (2004); Marinho and Pinheiro (2012), among others. For this, diagnostic activities constitute the corpus of this work composed of 01 (one) questionnaire, didactic activities applied through reading workshops and notes of direct observation carried out in the course of subsequent activities. The research methodology follows descriptive standards with a qualitative-quantitative approach, combining bibliographical and documentary research. The results obtained from the data analysis reveal the need for a pedagogical proposal, aiming at proposing strategies for the reading of cords based on the text / reader relationship following the patterns of the receptive method and the expanded sequence, which show the role of the reader in a conception insight into literary reading.

Keywords: Reading. Sense construction. Literature of twine. Northeastern expressions. Learning object.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
OA	Objeto de aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Ensino Brasileiro
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção de aluno	97
Figura 2 - Produção de aluno	97
Figura 3 - Produção de aluno	97
Figura 4 - Produção de aluno	98
Figura 5 - Produção de aluno	98
Figura 6 - Produção de aluno	98

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 - Classificação dos cordéis.....	52
Quadro 2 - Proposta de leitura literária.....	65
Quadro 3 - Matriz de referência de Língua Portuguesa- SAETHE 8º ano do Ensino Fundamental	76
Tabela 1 - Resultado da análise quantitativa das habilidades analisadas	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS	18
2.1 LEITURA: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS	18
2.1.1 A construção de sentido.....	23
2.1.2 A formação do leitor e o letramento literário	29
2.2 TEXTO LITERÁRIO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS	34
2.2.1 Ficcionalidade e literariedade	38
2.2.2 A linguagem literária: especificidade oral dos cordéis.....	44
3 LITERATURA DE CORDEL: gênero literário e popular	48
3.1 ORIGEM, EVOLUÇÃO E CARACTERÍSTICAS	48
3.2 O CORDEL NO ESPAÇO NORDESTINO.....	55
3.3 AS EXPRESSÕES NORDESTINAS NOS FOLHETOS DE CORDEL	58
3.4 A LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	62
3.4.1 A leitura virtual da Literatura de Cordel	68
4 METODOLOGIA.	72
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	72
4.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA	73
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
4.4 AS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS	78
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
5.1 OFICINAS DE LEITURA: VERIFICAÇÕES.....	81
6 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTOS DA LITERATURA DE CORDEL	101
6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “VERSOS QUE CONTAM, CANTAM E ENCANTAM”	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.	145
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	152
ANEXOS	162

1 INTRODUÇÃO

O tema a ser tratado nesta dissertação enquadra-se na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes e refere-se à leitura e à construção de sentido dos folhetos de cordel através das expressões nordestinas na Literatura de Cordel.

Nas últimas décadas, a produção cultural brasileira vem apresentando um destaque no que diz respeito ao Nordeste do país. A aura dos repentistas e a mística dos cordelistas, como Patativa de Assaré, vêm inspirando a composição de cordéis e a prática de leitura de textos da cultura nordestina em sala de aula. Um dos que se inspirou nesse estilo de poesia é o poeta Bráulio Bessa, que atualmente está se destacando na mídia nacional, onde vem ganhando espaço para divulgar suas composições, valorizando, assim, a cultura nordestina do país.

Assim sendo, a delimitação do tema desta pesquisa levou em consideração as características da Literatura de Cordel, por elas retratarem o povo nordestino e brasileiro, tornando esse segmento da literatura próximo da realidade dos alunos, uma vez que tais características valorizam sua cultura (a nordestina), estimulando-os à realização de leitura crítica de textos desse gênero em sala de aula. Afinal ele é um gênero pouco presente na leitura escolar, precisando, por isso ser valorizado quanto incentivado. A delimitação do tema considerou, ainda, o fato de ele garantir a efetiva inserção social dos alunos, já que a maioria é de origem nordestina, sendo natural, portanto, utilizarem palavras e/ou expressões características da região, “gerando” motivos para, muitas vezes serem criticados ou até mesmo discriminados.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de desenvolver com os alunos do ensino fundamental o letramento literário. Dessa forma, espera-se contribuir tanto para a formação de leitores críticos e competentes, capazes de construir significados, mesmo que as palavras de um texto lhes pareçam estranhas ou desconhecidas, quanto para lhes proporcionar o (re)conhecimento e a valorização da Literatura de Cordel presente na região em que residem.

Por extensão, o gênero cordel foi escolhido porque se acredita que ele contribuirá para o enriquecimento da linguagem e da cultura do aluno, despertando nele o interesse pelo gênero em pauta devido este possuir características que retratam sua própria identidade. Isso porque a oralidade está bastante presente nos folhetos de cordel, muitas vezes confundida pelos alunos como uma linguagem com

“erros ortográficos”. A escola, por priorizar o ensino da língua padrão, acaba desvalorizando, ou até mesmo deixando de lado, a linguagem regional, bastante empregada na produção de cordéis. Quando, por exemplo, revisa os textos regionais no livro didático, destaca as expressões com marcas da oralidade e compara/corrigi com a linguagem formal. Com semelhante atitude, desvaloriza a leitura desses textos, uma vez que eles permitem ao aluno o enriquecimento do vocabulário e da cultura regional.

As experiências docentes da pesquisadora permitiram-na observar as leituras de folhetos de cordel realizadas em sala de aula e perceber que, normalmente, os alunos do ensino fundamental apresentam as seguintes dificuldades: identificar as locuções regionais e as marcas da oralidade presentes, reconhecer essas locuções como pertencentes ao contexto literário do gênero e a importância do significado delas para a construção de sentido do texto.

Diante do exposto, surgiram três questões norteadoras:

- ✓ Os alunos, no ato da leitura dos folhetos de cordel, apresentam dificuldades na construção de sentido dos textos?
- ✓ A presença da linguagem com marcas da oralidade facilita a leitura e a compreensão dos cordéis por se aproximar do meio sociocultural e da linguagem própria dos alunos?
- ✓ Em que contribuirá o reconhecimento das expressões nordestinas e locuções regionais para a construção de sentido dos cordéis?

A pesquisadora, no âmbito de sua experiência em sala de aula, tem percebido que os alunos não compreendem as características dos textos literários da Literatura de Cordel, quanto à linguagem, por conseguinte, não reconhecem as marcas da oralidade como uma linguagem presente também em textos literários, como nos folhetos de cordel em estudo. Por isso, devido ao desafio de formar, no ensino fundamental, leitores críticos e capazes de construir o sentido das ideias existentes nos folhetos de cordel, este estudo é orientado pelas hipóteses que seguem:

- ✓ A leitura de textos, como cordéis, orientada para a reflexão crítica da sua relação com a oralidade contribui para o desenvolvimento intelectual e ampliação do léxico do aluno;
- ✓ A construção de sentido dos cordéis é favorecida pela presença de expressões nordestinas, que ampliam e valorizam o vocabulário cotidiano dos alunos, deixando as marcas da identidade regional;
- ✓ As expressões regionais estimulam o aluno a refletir sobre a linguagem do texto literário;
- ✓ Os alunos podem fazer uso das locuções regionais tanto na oralidade quanto na escrita, partindo do conhecimento adquirido sobre estas no contexto das narrativas de cordel.

Também se acredita que as dificuldades apontadas advêm da percepção de uma falta de prática do ato de ler pelos alunos, e similarmente, da inexistência, ou pouca utilização, de estratégias adequadas a tal prática diante do gênero proposto. A presente realidade, inclusive, talvez tenha feito com que, para os alunos, a leitura de textos não seja uma atividade prazerosa, mas, tão somente, com o objetivo de decodificar palavras e frases, responder questões de interpretação ou fazer análise gramatical. Apesar da evolução da educação no contexto pedagógico, com a educação bilíngue, a educação integral e a educação tecnológica, a prática tradicional ainda se faz presente tanto nas escolas públicas como particulares, como demonstra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep nas suas avaliações da aprendizagem.

Em relação à linguagem característica dos cordéis, acredita-se que os alunos reconheçam as expressões regionais e as marcas da oralidade devido as utilizarem no cotidiano. Embora as considerarem “erradas”, opinião esta oriunda do ensino do Português padrão em sala de aula. Desse modo, acabam lhes atribuindo sentidos que não correspondem àqueles em que o texto foi produzido. Necessário se faz destacar que semelhante consequência também é decorrente do fato da própria escola priorizar a linguagem padrão, em detrimento à linguagem regional dos textos populares.

Ao final da pesquisa, em termos gerais, objetiva-se analisar como os alunos realizam a leitura e constroem os sentidos dos textos da Literatura de Cordel. A partir da leitura de cordéis, desde os literários como os romances até os não

literários como folhetos de convites e propagandas políticas. De forma a relacionar leitura literária e Literatura de Cordel, do mesmo modo que verificar a presença dos aspectos da oralidade e o uso de expressões nordestinas no gênero em estudo.

Pelo exposto, espera-se atingir os seguintes objetivos específicos: contribuir para a melhoria do ensino e das práticas de leitura, a ponto de possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados, tanto no contexto escolar, quanto no cultural; formar alunos competentes para entender que a linguagem regional faz parte da variação linguística que ocorre em todo o país; habilitar esses alunos para a compreensão das características da Literatura de Cordel.

A partir do diálogo com textos literários, no caso, folhetos de cordel, e da interação com as diversas expressões regionais espera-se ampliar a competência leitora e discursiva do aluno. Em consequência, o educando terá oportunidade de vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. Desse modo, considera-se que esta pesquisa mostra sua relevância acadêmica e social, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem significativa da leitura e construção de sentido.

Para isso, fez-se necessária a realização das seguintes ações metodológicas: conhecer a base teórica sobre leitura e construção de sentido, oralidade e expressões regionais, letramento literário e Literatura de Cordel; relacionar textos do gênero cordel que apresentem marcas da oralidade com o uso de locuções regionais a serem trabalhadas, mediante estratégias de leitura em sala de aula; elaborar oficinas para a leitura dos folhetos de cordel como atividade diagnóstica; analisar os resultados da aplicação da atividade diagnóstica como parâmetro norteador para elaborar uma proposta de intervenção, com a finalidade de auxiliar o aluno na leitura e na compreensão de cordéis, tendo as expressões nordestinas como facilitadoras na construção de sentido desses textos.

A dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro aborda os pressupostos teóricos acerca da leitura, seguidos de uma apresentação de como se dá a construção de sentido de textos literários, destacando-se a formação do leitor por meio do letramento literário. Trata-se, também, acerca das características e da linguagem literárias, e das questões inerentes a oralidade, presente nos folhetos de cordel como fator contribuinte na produção de sentidos destes, com base nos estudos de autores como Leffa (1996), Kleiman (1993), Martins (2012), Rangel (2005), Koch (2003), Cosson (2012), dentre outros.

No segundo capítulo, estuda-se a Literatura de Cordel como um gênero literário e popular, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Enfatizam-se as características do cordel nordestino, destacando as expressões regionais, especialmente as nordestinas como auxiliadoras na construção de sentido dos folhetos de cordel e a sua evolução desde o âmbito escolar até o virtual. Assim, os estudos dos teóricos Santos (2006), Abreu (1999), Cascudo (2004), Marinho e Pinheiro (2012), Romero (2008), Sancho (2001), dentre outros relacionados às expressões em pauta e às práticas de leitura desses cordéis nas aulas de Língua Portuguesa, contribuem significativamente com este estudo.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia do trabalho, que se caracteriza pela utilização de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de caráter descritivo, com uma abordagem quali-quantitativa dos dados. Nesse contexto, a citada pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Teresina, com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, a partir de uma investigação e análise dos resultados das atividades diagnósticas que foram aplicadas com os alunos dessa turma, através de oficinas de leitura de folhetos de cordel.

No quarto capítulo, descreveu-se a análise dos resultados observados nas oficinas ministradas, com destaque para as expressões nordestinas na leitura e na construção de sentido dos textos analisados. Para isso, as análises foram feitas por meio da categorização dos dados obtidos com a realização dessas atividades de leitura com os alunos envolvidos, focalizando alguns descritores cobrados na prova do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina-SAETHE.

Com o quinto capítulo, a fim de atingir os objetivos apontados, sugere-se uma proposta de intervenção a partir do gênero cordel e das habilidades linguísticas necessárias para o aprendizado da Língua Portuguesa e de suas diversas manifestações. Deve-se frisar que a leitura de textos literários deve ser uma atividade prazerosa, que é importante o leitor ser crítico, valorizar a Literatura de Cordel, visando ampliar seu vocabulário com as expressões regionais. Dessa maneira, o leitor com uma visão crítica terá mais oportunidade de se desenvolver no meio social em que vive.

No sexto e último capítulo, surgem considerações sobre a trajetória do estudo, a reflexão dos resultados obtidos, bem como, indicativos que possam colaborar para a prática adequada da leitura de folhetos de cordel na escola nos moldes das concepções atuais de interação texto/leitor.

2 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a leitura de textos literários. Faz-se assim com o propósito de demonstrar de que forma o leitor processa o ato de ler e constrói o sentido dos textos, quais estratégias utiliza, e do mesmo modo, como esse leitor se torna um ser crítico através do letramento literário. Esta subdivisão adotada tenciona obter um adequado esclarecimento teórico, no tocante ao objetivo maior, que é a leitura e a construção de sentido dos folhetos de cordel, e ainda, verificar a contribuição da presença dos aspectos da oralidade e do uso de expressões nordestinas nesse gênero da literatura, em especial, os literários. Logo, faz-se necessário apresentar, no primeiro tópico uma reflexão sobre as diversas concepções em torno do processo de leitura e as estratégias utilizadas pelo leitor diante de um texto.

2.1 LEITURA: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS

A leitura está presente no cotidiano de qualquer pessoa, que lê movida por vários motivos, entre os quais: para se informar sobre as necessidades do cotidiano; por prazer; para ampliar os conhecimentos e, especialmente, para fundamentar ou rever conceitos, a fim de reformular pontos de vista. Esse repertório de motivos agiliza a aprendizagem do leitor e deve ser pensada nessa perspectiva, qual seja, a de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra desta implica a continuidade daquele”. (FREIRE, 1989, p. 13)

Dentre as inúmeras concepções a respeito da leitura, Martins (2012) as sintetizou em duas:

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 2012, p.31)

Dentre as perspectivas apresentadas, a perspectiva cognitivo-sociológica é considerada a mais complexa, mas as duas são complementares partindo do ponto que o leitor decodifica para compreender e não compreende se não decodificar.

Adquire-se um amadurecimento na prática da leitura, a partir da decodificação até a compreensão de fato, isto é, da leitura de “olho” para a leitura de “mente”.

Há três abordagens acerca da leitura, na abordagem estruturalista é tratada como mera decodificação, na discursiva como produtora de sentido e na interacionista é considerada um processo de interação desenvolvida entre os sujeitos. Cosson (2012), considerando que a leitura é um fenômeno concomitantemente cognitivo e social, associa a ela essas distintas teorias sintetizadas por Leffa (1999), as quais se dividem em três grandes grupos:

1)O primeiro grupo está centrado no texto. Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. Quando se consegue realizar essa extração, fez-se a leitura. [...] É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto.

2)O segundo grupo toma o leitor como centro da leitura. São as teorias de abordagens descendentes que a definem como o ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto.

3)As teorias consideradas conciliatórias são aquelas que compõem o terceiro grupo. Para elas, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. (LEFFA, 1999 *apud* COSSON, 2012, p.39)

Afinal, ler é uma ação de comunicação verbal caracterizada pela relação cooperativa entre o autor e o leitor, pela transmissão de intenções e conteúdos e por apresentarem uma forma adequada à sua função. Por essa razão, observando-se as três abordagens da prática de leitura, adotou-se a interacionista, que é vista como meio de interação social e interlocução.

Kleiman (1989) defende que o professor deve intermediar essa interação texto-leitor e o ensino de leitura deve ser entendido como a possibilidade de ensinar através de modelos, tendo o professor como mediador entre o leitor principiante e o autor. Já Goodman (1991), desconsidera essa intermediação ao afirmar que:

as relações implicadas na leitura são entendidas como um processo transicional entre autor e leitor em que se efetivam configurações de natureza linguística e conceitual: o autor, no momento da produção do texto, já prevê o leitor, deixando pistas no texto que serão reconhecidas por ele, considerando a leitura como uma experiência individual que constitui um processo unitário de construção de sentido. (GOODMAN, 1991 *apud* ROSING, 2003, p. 54)

Entende-se que o leitor independente de receber auxílio ou não do docente, ao se deparar com um texto, necessita ter habilidades de compreensão e uma autonomia para interagir com o autor e o texto em si.

O processo de leitura também pode ser explicado tanto quanto aos níveis como em função de sua natureza linguística, cognitiva e social. Segundo Martins (2012), há três níveis básicos: leitura sensorial (quando impressiona os cinco sentidos do leitor); leitura emocional (quando desperta os sentimentos do leitor) e leitura racional (quando enfatiza o intelectualismo). Esses níveis de leitura são inter-relacionados e simultâneos, o que pode evidenciar as circunstâncias de vida e a experiência de cada leitor no ato de ler.

Já quanto à natureza linguística, Koda (1996 *apud* Siqueira e Zimmer, 2005, p. 34), considera os níveis fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico e pragmático. Em síntese, o conhecimento da sequência de sons da língua, das possibilidades de combinações de palavras dentro da frase e do texto, das propriedades de significado nas línguas e dos diversos sentidos que uma frase apresenta em diferentes contextos pode influenciar na preditibilidade do texto. Quanto à natureza cognitiva da leitura, são utilizadas as estratégias ascendente, descendente e integradora, as quais auxiliam na construção do sentido do texto. Em relação à natureza social, a leitura é um processo que contribui não só para ampliação do conhecimento, como também para interação e comunicação social.

A leitura é uma prática complexa a qual exige do leitor o uso de várias estratégias, mas não as mesmas para todo tipo de texto: não se lê um cordel da mesma forma que se lê uma notícia. No ato de ler podem ser utilizadas algumas estratégias que levam ao entendimento do texto. Para Rangel (2005), estratégia diz respeito aos procedimentos realizados pelo leitor ao se deparar com o texto. Tais procedimentos podem ser inconscientes ou não, referindo-se a:

- dividir o texto em unidades significativas;
- estabelecer relações de sentido e de referência entre as partes;
- buscar a coerência entre as idéias (*sic*) apresentadas no texto;
- examinar a consistência das informações colhidas;
- inferir significado e o efeito pretendido pelo autor. (RANGEL, 2005, p. 21)

Percebe-se que para o autor, as estratégias de leitura estão relacionadas às inferências feitas pelo leitor a partir das ideias do texto. Para Kleiman (1993), estas são como operações de processamento do texto que se apoiam nas regras gramaticais e no reconhecimento do vocabulário, podendo ser cognitivas ou metacognitivas, como explicita ao fazer a seguinte distinção:

as estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. As estratégias cognitivas seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. (KLEIMAN, 1993, p. 50)

No uso de estratégias metacognitivas, o leitor está em constante investigação do seu próprio processo de ler em função de ter objetivos definidos para a leitura. Caso isto não aconteça, algumas dificuldades de entendimento podem surgir, demandando ações como a releitura do texto, a identificação ou a busca do significado de palavras-chave, a organização de um resumo, a procura de um exemplo de um conceito, etc. Já no uso das estratégias cognitivas, o leitor atua de maneira automatizada quanto às marcas formais do texto, ou seja, o fatiamento que corresponde ao processo de agrupamento de unidades significativas e análise, ao qual possibilita a fluência da leitura e, conseqüentemente, a constituição de uma lógica das ideias.

Dentre as estratégias utilizadas na leitura, destacam-se ainda a *bottom-up* ou ascendente e a *top-down* ou descendente. Na primeira, o significado está no texto, a partir das pistas lexicais e sintáticas presentes nele, quando o leitor vai construindo o significado. Na segunda, enfatiza-se a interpretação e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto que está lendo. A utilização dessas estratégias de forma integrada constitui uma leitura hábil, pois o leitor não só decodifica, mas também interage com o texto, na construção do conhecimento, não apenas extraindo significados desses textos, mas atribuindo sentidos a eles.

Dessa forma, tais estratégias de leitura se referem às ações regulares do leitor para abordar o texto, que pode ser compreendido por aquele a partir das inferências feitas. Tais inferências se apoiam em pistas deixadas no próprio texto, as quais o leitor poderá relacionar com outras leituras, através da intertextualidade, da escritura de resumos, paráfrases, ou também, por apenas sublinhar, folhear as páginas, “lendo por alto”.

Leffa (1996, p. 10) utiliza a metáfora do espelho para definir a ação de ler como “reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”. O espelho reflete uma imagem de acordo com o ângulo de quem o observa. Isso significa que a imagem que o espelho reflete não depende necessariamente de sua materialidade, mas também do indivíduo que se coloca perante ele para observá-lo. Da mesma forma acontece com a leitura, cuja compreensão do texto depende do olhar do leitor.

Retomando o ato de ler, sabe-se que ele é individual e específico de cada leitor. Assim, a partir do momento em que escolhe algumas das estratégias mencionadas para abordar o texto, de certa forma, personaliza sua ação, determinando sua (in)capacidade de compreensão da leitura. Dessa forma, o leitor competente utiliza as estratégias metacognitivas para autoavaliar a própria compreensão do texto e determinar um objetivo para a leitura e as estratégias cognitivas para analisar o texto, seja no nível semântico, seja no nível sintático com a utilização de habilidades subjacentes, isto é, do conhecimento implícito.

Tendo em vista que conhecimento implícito resulta da visão global que o leitor tem do mundo à sua volta, é que Rangel (2005) vem afirmar que:

a leitura é sempre diferente de leitor para leitor, ao implicar os conhecimentos prévios, as estratégias de leitura próprias de cada um e as habilidades linguísticas necessárias, o que, de certa forma, distingue o bom, do mau leitor. O bom leitor é aquele que transita pelas marcas deixadas pelo autor para (des)cobrir as suas idéias (*sic*). (RANGEL, 2005, p. 19)

Com base em Rangel (2005, p. 21), quando se buscam prováveis significados há uma demanda “de estratégias vinculadas aos graus de maturidade do leitor; a complexidade do texto; ao objetivo da leitura; ao grau de conhecimento prévio sobre o tema da leitura e do estilo próprio de ler do sujeito”.

É por meio dessas habilidades de leitura que o discente tem a possibilidade de realizar conscientemente não apenas as atividades de Língua Portuguesa, como também as demais disciplinas. Dessa forma, o aluno compreende igualmente o contexto escolar e o contexto de sua própria vida e do mundo contemporâneo. Essas habilidades ultrapassam uma simples decodificação, ou seja, vão além do próprio entendimento do que foi lido. Não é somente um decifrar de sílabas ou palavras, é superior a isso. A leitura eficaz transita pelas etapas da decodificação, da compreensão, da interpretação e da retenção.

Embora haja uma intensa preocupação com as habilidades de leitura, no âmbito escolar, ainda é uma prática mecanizada de aprendizagem, como se fosse um manual a ser seguido. Ao invés disso, deveria ser algo que despertasse no aluno o interesse pela reflexão, pelo levantamento de hipóteses e pela interação com o objeto do conhecimento.

A leitura contribui para o enriquecimento do saber e da cultura do leitor, a partir do momento em que esta busca o entendimento do texto. Desse modo, percebe-se a importância da leitura na formação do educando, como pessoa, ser social e como cidadão, especialmente, na direção do desenvolvimento de sua capacidade crítica. O que contribui para o leitor construir os sentidos do texto e como realiza tal prática serão expostos no tópico seguinte.

2.1.1 A construção de sentido

A leitura, como já apresentada, é um processo no qual o leitor participa com uma habilidade, que não depende basicamente de sua capacidade de decodificar sinais linguísticos, mas, sim, da capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los. Esse processo está mais ligado à experiência pessoal do que ao conhecimento sistemático da língua. Assim, para Bajard (2002)

a construção de sentido pressupõe da parte do leitor escolhas quanto aos procedimentos e à interpretação do texto. A leitura é o produto de uma interação entre o leitor e o texto, e não uma decodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente; convocando seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto. (BAJARD, 2002 *apud* SOUZA *et al.*, 2010, p. 36)

Essa prática social de construção de sentido do texto se dá por meio dessa interação entre autor e leitor, partindo do princípio que o sentido não está no texto, mas que é construído pelo leitor nesta interação, na qual se ativam vários tipos de conhecimento. Assim, quando uma pessoa tem o objetivo de produzir ou compreender um texto, deve-se considerar além do texto, pois nesta interação leitor-texto três sistemas do conhecimento são ativados: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Koch (2011) caracteriza o conhecimento linguístico como aquele que compreende o gramatical e o lexical, o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo como aquele que se encontra armazenado na memória de cada um e como conhecimento sócio-interacional aquele sobre as formas de interação através da linguagem. Esse último sistema de conhecimento engloba os conhecimentos do tipo ilocucional (os tipos de atos de fala), comunicacional (as normas comunicativas gerais), metacomunicativo e superestrutural.

Nesta construção de sentido a partir da interação texto-leitor, considera-se o texto uma junção da atividade comunicativa global dos envolvidos com a manifestação linguística resultante de uma complexa rede de fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais que dão sentido a ela. Nenhum texto é neutro, todos eles carregam intenções e significados que dependem do contexto em que foram produzidos; assim, a situação de contexto participa da construção do sentido do texto.

Tendo essa visão de texto, Koch (2003) também declara que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, através da dessa interação verbal. A autora recorre à metáfora do *iceberg* para explicar como ocorre tal construção de sentido:

todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2003, p. 26)

Desse modo, o ato de ler é uma atividade bastante complexa, pois vai além da decodificação de sinais, incluindo-se, no processo, a interpretação e a decifração do que está para mais do simplesmente literal. Para um leitor realizar esse ato de forma competente é necessário que compreenda não apenas o que está dito, mas também o que não está dito, o que contém as entrelinhas, o implícito do texto. Isso

porque ler significa compreender o texto como um todo, o que inclui, também, o contexto de sua produção. É o que nos explicita Sim-Sim (2007) ao afirmar que

por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos. (SIM-SIM, 2007, p. 7)

Dessa forma, o aluno ao ler um texto para chegar à sua total compreensão precisa interagir com o texto, trocar impressões, opiniões, conhecimentos prévios, lhe atribuir sentidos e refletir sobre ele. Sim-Sim (2007) orienta o trabalho com a leitura conciliando todos os sistemas do conhecimento, já citados, quando afirma que

a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do *conhecimento linguístico* das crianças, para o alargamento das vivências e *conhecimento* que possuem sobre o *Mundo* e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (SIM-SIM, 2007, p. 9)

Desta forma contribui para que o leitor compreenda de fato, mas para isso requer também que tenha um reconhecimento das pistas deixadas pelo autor, a fim de descobrir os significados das palavras pelo contexto, que conferem a legibilidade, a compreensibilidade e a aquisição da competência da leitura. É o que nos esclarece Rangel (2005) ao afirmar que

são suas reações que vão dando significado ao texto. E é na constituição desse apelo feito pela obra, dessa participação, que se estabelece a condição para o prazer de ler, de forma criativa e ativa. Nesse caso, é necessária, então a cooperação direta do leitor; sua participação é pré-condição para que haja comunicação com o autor. (RANGEL, 2005, p. 6)

A compreensão na leitura necessita tanto da aplicação de estratégias adequadas pelo professor como da capacidade do leitor de interligar seu

conhecimento prévio com os do texto. Enquanto, Koch (2011) e Sim-Sim (2007) declaram que vários fatores devem ser considerados no ato de ler, Kleiman (1993) afirma que são necessárias apenas duas habilidades para a construção do significado textual e sentido coerentes, que são: a percepção e construção da forma ou estrutura formal e a atribuição de intencionalidade ao autor. Quanto à primeira habilidade, faz-se necessário compreender dois aspectos globais do texto: a macroestrutura (construção de um significado diretamente ligado ao assunto) e a superestrutura (construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligada ao gênero). Em relação à segunda habilidade, o leitor precisa entender a leitura como comunicação e interlocução, isto é, levando em consideração que por trás de um texto há intenções do autor.

Já Souza [et al] (2010), afirma que o leitor só é capaz de construir os significados do texto porque utiliza as estratégias cognitivas no ato de ler. Essa prática o leva a ser ativo e autônomo no momento em que relaciona as ideias do texto a seu conhecimento prévio, pois é quando mobiliza várias estratégias de leitura.

Isso porque, conforme já descrito, a leitura exige habilidades diversas do leitor incluindo a observação dos aspectos extralinguísticos ou contextuais, do mesmo modo que os elementos linguísticos e os textuais. Aqui se pode ressaltar a importância das inferências discutidas por Marschusi (1999), que as divide em:

- inferências lógicas: relações lógicas (dedução, indução e condicional) inerentes à vida cotidiana;
- inferências analógico-semânticas: baseadas sempre no *input* textual, no aspecto lexical e nas relações semânticas;
- inferências pragmático-culturais: vinculadas aos conhecimentos anteriores, ideologias, experiências. (MARSCHUSI, 1999 *apud* RANGEL, 2005, p. 26)

Inferências estas constituintes do conhecimento prévio, que é um dos fatores colaboradores na construção de sentidos dos textos lidos e sustentam todos os aspectos da aprendizagem. A respeito dele, Smith (1989 e 1999 *apud* Souza *et al.* 2010, p. 66) aborda “o conhecimento organizado na mente humana como um grande arco cultural, sob o qual são abrigadas as estratégias de leitura que devem ser ensinadas”. Quando os leitores não o utilizam, não conseguem relacionar suas ideias às informações do texto e tornam o entendimento difícil.

A compreensão do texto no ato da leitura também está relacionada com a memória, que é responsável pelo armazenamento e processamento simultâneos da informação, e com a fluência na leitura, pois o leitor necessita da utilização de estratégias adequadas para progredir nessa compreensão. Assim, quanto menos o aluno automatiza a decodificação do texto, menor é a sua compreensão. Por outro lado, quando a decodificação é automática sobra mais espaço na memória para destinar à compreensão da leitura.

Devido esta pesquisa se apoiar no posicionamento pragmático, por priorizar a leitura como uma prática cotidiana e o leitor um ser ativo e crítico, considera-se a construção de sentido do texto a partir da relação do locutor com o interlocutor inseridos em um mesmo contexto. Tal fato é graças ao texto permitir múltiplas leituras, sendo possível (re)construir-se sempre, diferentemente do que pregavam os estruturalistas. Isso porque se está contemplando aqui a abordagem discursiva da leitura e da produção de sentidos. Desse modo, desconsidera-se a abordagem estruturalista, que prima por um processo fechado de compreensão textual, tendo “como princípio básico o estudo da língua, a partir de unidades organizadas, de tal forma, que constituem um sistema (estrutura)”. (RANGEL, 2005, p. 48) O que acontece, nesse caso, é um estudo paulatino das unidades mínimas do texto sem as relacionar aos aspectos históricos e sociais dos envolvidos na prática da leitura.

A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito. Essa construção do sentido do texto, numa teoria moderna da leitura, é apresentada por Rosing (2003) ao compartilhar as ideias de Otten (1987) como resultante de dois aspectos: o texto a ser lido e o texto do leitor. Otten (1987) percebe que uma teoria completa de leitura objetiva busca descrever três campos diferentes e muito complexos que se interagem constantemente:

1. o texto propriamente dito enquanto um conjunto de significantes a serem interpretados pelo leitor;
2. o leitor em sua dimensão plural (condições socioculturais, históricas, psicológicas; crenças, valores, experiências), considerado como um outro texto;
3. o encontro do texto e de seu leitor na forma de um trabalho de atribuição de sentido. (OTTEN, 1987 *apud* ROSING, 2003, p. 60)

Nesta teoria da leitura há um processo interativo entre texto, leitor, texto-leitor em que o terceiro campo torna-se o mais relevante por englobar tanto os aspectos estruturais do texto como o contexto cultural do leitor e suas experiências com a

leitura. Assim, a leitura é realizada não com os olhos, mas com a mente a qual capta os sinais gráficos do texto e os conduz ao cérebro, onde é processada.

Martins (2012) afirma que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, em que o leitor assume um papel ativo, utilizando suas vivências como influenciadoras no seu desempenho de leitura, pois *dar sentido a um texto* é sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. É o que nos apresenta ao afirmar que a leitura se realiza

a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 2012, p. 33)

Desta forma, a efetiva leitura exige do leitor desde seu conhecimento de mundo até as pistas textuais. O que não se observa na escola, visto que a leitura como decodificação que é priorizada, limitando o aluno a se envolver e a interagir com o texto, além de não o levar à construção dos múltiplos sentidos que o ato de ler lhe proporciona. Dessa forma, na mera decodificação o aluno aprende a ler somente a superfície textual, mas não ler para aprender, ou seja, não compreende o texto nas entrelinhas.

Diante do exposto, verifica-se, em relação à construção de sentido praticada na escola, que a leitura é apresentada aos alunos de forma autoritária, limitando-os a abordar o texto apenas de uma maneira, como se apresentasse uma única interpretação a ser alcançada. Kleiman (1993) afirma que a leitura é justamente ao contrário:

são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para concluir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções e significados, algumas mais ou menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (KLEIMAN, 1993, p. 23)

Acontecendo assim, a construção de sentido que os alunos treinam na escola tem via única, não lhes permitindo, portanto, navegar pelos liames amplos da interpretação. Faz-se necessário proporcionar ao leitor uma variedade de textos, através do letramento literário, a fim que de que ele se torne um leitor proficiente e utilize suas experiências de leitura na construção de sentido destes. Logo, é

importante se fazer algumas reflexões sobre a formação do leitor por intermédio do letramento literário.

2.1.2 A formação do leitor e o letramento literário

Em meio à sociedade letrada em que se vive o ato de ler é de extrema relevância, na medida em que a todo instante se tem contato com os mais diversos tipos de textos, precisando-se, por isso, compreendê-los para se atuar no meio social. Nesse sentido, a prática da leitura torna-se importante tanto na compreensão do mundo que nos cerca, quanto na construção do conhecimento.

De acordo com o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Brasileiro), o desempenho em leitura é insatisfatório no Brasil. A superação desse fraco desempenho é um dos principais objetivos educativos da escola, a fim de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária, segundo Colomer (2007, p. 30), “pode resumir-se à formação do leitor competente”, pois na escola o professor se encarrega de ensinar aos alunos as habilidades linguísticas necessárias para eles terem competência de lidar com textos literários diversos. Colomer (2007) apresenta como objetivo da educação literária:

em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar, o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. (COLOMER, 2007, p. 31)

Desse modo, então, o grande objetivo da escola, com o ensino da leitura, é fazer com que os alunos aprendam a compreender textos, extraiam as informações contidas neles e utilizem estratégias eficazes para abordá-los. Dessa maneira, formam-se leitores fluentes, além de aliar a leitura à sociedade na qual estão inseridos.

Segundo Kleiman (1993), a leitura escolar pode ser descrita a partir de duas concepções: como decodificação e como avaliação. Na primeira concepção, a leitura é considerada fraca, já que a mera decodificação não modifica a visão de mundo do

leitor, que apenas precisa ler o texto de maneira superficial. A leitura como avaliação também é uma prática que não colabora para a formação do leitor, pois o inibe, principalmente nas leituras realizadas em voz alta. Isso porque, normalmente, a escola centra-se na leitura estereotipada e fragmentada dos livros didáticos, o que a torna, segundo Rangel (2005), “mecanizada, passiva, indicativa do amortecimento de um posicionamento crítico por parte do leitor”, não havendo, portanto, assimilação das ideias, mas, sim, uma alienação da leitura realizada.

O primeiro passo para formar leitores, de acordo com Kleiman (1993), é a paixão pela leitura por parte dos professores. A autora chama atenção para o fato de os professores terem que ensinar a ler e a gostar de ler, mesmo eles não sendo leitores corriqueiros e não possuírem uma formação adequada. Ela afirma também que a leitura se baseia no desejo e no prazer ao apresentar a declaração do autor francês Bellenger (1993)

em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio é figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER *apud* KLEIMAN 1993, p. 15)

Depreende-se dessa ideia, que na formação de verdadeiros leitores o professor apaixonado por leitura é peça fundamental, pois acaba inspirando-os a lerem por prazer e não apenas para aprenderem.

Koch (2003), em seu turno, possui ideias semelhantes em relação ao ensino da leitura, pois, declara que a leitura por ser uma atividade humana deve apresentar alguns aspectos fundamentais, como: existência de um interesse, estabelecimento de uma finalidade, realização de operações específicas para cada ação em conformidade com o plano pré-fixado. Esses aspectos devem ser promovidos pelo professor para auxílio na leitura e compreensão dos textos lidos pelos alunos.

Martins (2012) discorda do pensamento de Kleiman (1993), ao afirmar que o aprendizado da leitura independe do ensino por parte dos professores, pois os estudos da linguagem demonstram que o ato de ler necessita além do conhecimento

da língua, como é o caso, por exemplo, das relações interpessoais e da visão de mundo. Enfim, o indivíduo aprende a ler com as circunstâncias de vida e sente prazer à medida em que passa a compreender o mundo que o cerca, quando é capaz de o modificar a partir da incorporação de suas experiências de leitura. A autora também afirma que, apesar de o ensino da leitura ter evoluído, ainda se persiste com a forma mecânica e formalista. Nesta, os educadores formam leitores não críticos e incapazes de compreender a verdadeira função da leitura e o papel dela em sua vida e na sociedade.

Nessa relação entre leitura e leitor entende-se que tanto o professor como o aluno têm sua participação significativa na efetiva prática da leitura. Essa relação é entendida por Silva (1981 *apud* Rosing 2003, p.59) do seguinte modo: “A leitura se manifesta, então como a experiência realmente do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É a mesma experiência que vai permitir a emergência do ser leitor”. Em virtude disso, Rosing (2003) considera que na participação do indivíduo enquanto leitor devem ser levadas em conta as questões culturais que o constitui e o mundo do significado emergente das diversas linguagens a que tem acesso, numa visão comunicacional e participativa.

Leitores considerados proficientes são aqueles que adquiriram as habilidades necessárias para se envolverem na leitura e possuem um alto nível de compreensão, por utilizarem suas inferências, conhecimentos e experiências na construção de sentido dos textos. O leitor competente utiliza estratégias adequadas para praticar a ação de ler, ao contrário da maioria do público leitor, que geralmente não as utiliza.

Um dos objetivos principais da escola é formar leitores ativos e críticos e para isso, Souza (*et al.*, 2010) defende o ensino das estratégias de compreensão:

o ensino das estratégias de compreensão ajuda os alunos a refletirem sobre o que leram e os instrumentaliza para um mergulho mais profundo no texto...os alunos que internalizam as estratégias de compreensão tornam-se capazes de transferir seu conhecimento para gêneros diferentes e textos mais complexos. Quando os leitores utilizam as estratégias de compreensão, eles constroem o sentido do que leem e tornam-se participantes ativos do processo de leitura. (SOUZA *et al.*, 2010, p. 11)

Nesta visão de ensino de leitura de Souza [*et al*] (2010), o professor auxilia o leitor a buscar os sentidos do texto, formando assim leitores ativos por meio da

utilização de estratégias através do letramento ativo. Dessa forma, os leitores compreendem melhor o que leem, sentem prazer pela leitura e se entusiasmam em tornar seus pensamentos explicitados a partir do momento que leem, escrevem, desenham, falam, escutam, ouvem e investigam, uma vez que tais ações são os pilares do letramento ativo.

De acordo com Cosson (2012), o letramento literário é uma prática social e deve ser de responsabilidade da escola. Para que ele ocorra de fato no ambiente escolar, e como uma atividade de leitura prazerosa, precisam ser combinados três critérios de escolha de textos. O primeiro critério retrata que o docente, ao escolher um texto literário, não deve desconsiderar o cânone, porque nele se encontra o legado cultural de sua comunidade. O segundo critério aborda que, na seleção de um texto, o professor não pode se apoiar apenas na modernidade deles, mas sim em sua atualidade. Por fim, o terceiro e último critério afirma que, no tocante à diversidade dos textos, devem ser levadas em conta não apenas as diferenças entre eles, mas também entre os conhecidos ou não, entre os simples e os complexos.

A recomendação principal para a ocorrência do letramento literário é que ele precisa seguir, de um lado, as três etapas do processo de leitura (antecipação, decifração e interpretação) e, do outro, o saber literário. No caso do conhecimento literário, Cosson (2012) apresenta a distinção feita por M. A. K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem que corresponde a três tipos de aprendizagem:

a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2012, p. 47)

A finalidade pela qual se realiza uma leitura literária pode apresentar diversos motivos: há quem leia romance para se distrair, passar o tempo; há quem leia como ampliação de conhecimento de mundo ou até mesmo simplesmente por prazer.

Na escola, ela deve ser promovida pelos professores aos alunos de maneira não compulsória para não comprometer a fruição estética, juntamente com um repertório de estratégias, a fim de que eles melhorem o entendimento do texto e se interessem pela leitura. Assim, segundo Souza [et al] (2010), o professor, ao criar situações adequadas do letramento ativo, possibilita ao leitor, por meio das

estratégias de leitura, fazer conexões do seu conhecimento prévio sobre o mundo e o texto.

Quando o leitor se depara com um texto ele pode realizar até três tipos de conexões básicas para a compreensão. Souza [et al] (2010), explicita-as como as de texto para texto, em que o leitor estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes; as de texto para o leitor, que são aquelas em que o leitor estabelece conexões com episódios de sua própria vida e as texto-mundo que são aquelas estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo de que faz parte.

Essas conexões são realizadas também pelos leitores com a natureza dos textos e as características literárias. Como esclarece Souza [et al] (2010, p. 69): “Uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda”. Para isso se faz necessário conhecer alguns elementos da conexão para uma melhor compreensão do que se lê: gênero, formato, forma, autor, estrutura do texto, palavras sinais, estilo de escrita e características da literatura.

O surgimento de leitores críticos na escola fez com que a prática do letramento literário ganhasse um lugar de destaque. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) compreendem que

a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. (...) A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. (BRASIL, 1997, p. 39)

Esse tipo de leitor consegue compreender as características literárias do texto e se envolve no universo da literatura através da linguagem.

Segundo Silva, E. (1998),

a literatura, enquanto expressão de vida tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo. Por isso mesmo, a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e encarar a vida. (SILVA, E., 1998, p. 89)

Compreende-se dessa forma que a leitura de textos literários, na escola, é um dos aspectos que motivam o indivíduo a ler. Ressalte-se, no entanto, que muitas vezes, nas práticas de leitura desses textos, o professor exige do aluno apenas a reprodução das características das obras e autores, não considerando o grau de letramento dele e esquecendo o papel principal do leitor, que é atribuir sentidos a esses textos, pois

qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes da memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória). (ORLANDI, 2001b, p. 14)

Nesse sentido, foi possível perceber que a prática da leitura é imprescindível para a convivência social, uma vez que, enquanto sociedade letrada, tudo que nos cerca envolve textos dos mais variados tipos, sendo necessário que adquiramos autonomia na compreensão textual, a partir dos nossos conhecimentos de mundo. Assim, a leitura deve ser sempre presente e motivada, independentemente dos objetivos e dos conhecimentos relacionados. Nesta pesquisa defende-se a ideia que os textos literários proporcionam ao leitor essa visão de mundo devido possuírem particularidades que se baseiam na relação texto-leitor.

2.2 O TEXTO LITERÁRIO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Ao evidenciar a relevância da leitura de textos literários na escola, faz-se necessário apresentar um estudo sobre as concepções e as características do texto literário. Inicialmente, apresenta-se a concepção dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN ao mencionar que

o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26).

Dessa forma, percebe-se que o texto literário é um misto entre ficção e realidade, pois em cada contexto possui traços da realidade, a sua própria verdade, em que demonstra uma experiência entre o homem e o meio que o cerca.

Os estudos relacionados à teoria literária demonstram sua complexidade, uma vez que há muitas caracterizações fundamentadas em critérios diversos e distintos. Segundo Proença Filho (2017, p. 92), duas teorias se encarregam de estudar essa categoria: a teoria clássica, na perspectiva de Platão, que “considera os gêneros com base em critérios rígidos”, e a teoria de Aristóteles, que preconiza distinções apoiadas na natureza dos assuntos abordados e nos elementos formais do texto. A partir dessas teorias, os gêneros literários são classificados em modalidades ou formas.

As obras literárias, desde os tempos clássicos, são classificadas no modo geral como pertencentes à poesia, à prosa ou ao drama, na visão da literatura. Samuel (2014) apresenta uma classificação diferente feita por Emil Staiger que subdivide os gêneros literários em três categorias: épico (narrativo, conta uma história), lírico (subjetivo, musical) e dramático (emoções do teatro, grande público). Os textos da Literatura de cordel por apresentarem uma variedade temática diversa, permeiam entre estas três categorias literárias.

Observa-se, portanto, que o texto literário carrega em si um misto de características das modalidades de gênero, o que torna difícil estabelecer os limites dessas formas. Proença Filho (2017, p. 94) o define “na fronteira dos limites entre prosa e verso, entre realidade e ficção”. É na verdade, um

[...] tecido ou uma rede de onde se cruzam e se ordenam enunciados que provêm de discursos distintos [...] Nessa rede, todo o texto estabelece relações com outros textos, porque nada se escreve do vazio, mas se supõe sempre a pré-existência de outros enunciados, de outras vozes anteriores. (COLOMER, 2002 *apud* SOUZA *et al.*, 2010, p. 33)

Segundo Proença Filho (2017), o texto literário configura um objeto dotado de propriedades estéticas. Eminentemente conotativo e polissêmico, envolvendo uma verdade de coerência. Seu entendimento pleno requer necessariamente uma interpretação no nível do implícito do texto, isto é, nas entrelinhas. Filho (2017, p. 175) também destaca a importância da leitura de textos literários, por alimentarem tanto o imaginário individual quanto o comunitário, além de “ampliar o nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais, e como seres humanos”.

Assim, torna-se viável a prática de leitura de textos literários no ambiente escolar, já que carrega um tipo de conhecimento que pode ser adquirido. Para o

entendimento quanto às especificidades do texto literário, Zappone e Wielewicki (2005) chamam a atenção para

a distinção entre o caráter referencial dos textos não-literários e o caráter ficcional dos textos literários, ou seja, a literatura abarcaria textos que criam uma relação especial com o mundo: uma relação ficcional onde o mundo, os eventos e os seres evocados não precisam, necessariamente, ser reais, mas criados ou imaginados (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 22).

Para tanto, os PCN (1998) retratam as características do texto literário quanto aos aspectos formais, de acordo com a perspectiva linguística

[...] texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 27)

Nesta visão, o texto literário possui aspectos estruturais e textuais opostos dos textos não literários. Já para Samuel (2014, p. 13), literário é uma tipologia textual que apresenta literariedade “as metáforas, as metonímias, as sonoridades, os ritmos, a narratividade, a descrição, os personagens, os símbolos, as ambiguidades e alegorias, os mitos e outras propriedades”. Por apresentar tais características, os textos da Literatura de cordel são considerados literários, conforme se observa no trecho do folheto de cordel “*A Branca de neve e o soldado guerreiro*” de Leandro Gomes Barros, em que se narra uma história rimada (ABCDBD) utilizando as sextilhas (estrofe com 6 versos):

- 1 Um grande historiador **A**
- 2 narrava um fato importante, **B**
- 3 que entre todos os fatos **C**
- 4 foi o mais interessante **B**
- 5 sobre a vida de um soldado, **D**
- 6 e o reino de um gigante. **B**

- 1 O fato é como a história **A**

- 2 da lâmpada de Aladim, **B**
- 3 a pessoa se deleita **C**
- 4 lendo a história até o fim. **B**
- 5 a história tem que ver **D**
- 6 o escritor narra assim: **B**

- 1 Havia na Ásia Maior **A**
- 2 um habitante troiano, **B**
- 3 que tinha todas as famas **C**
- 4 De um grande republicano **B**
- 5 esse velho tinha um filho **D**
- 6 chamado Veridiano. **B**

- 1 Quando Veridiano tinha **A**
- 2 cinco ou seis anos de idade, **B**
- 3 saiu a brincar no campo **C**
- 4 por uma casualidade **B**
- 5 perdeu-se num pé dum monte, **D**
- 6 e foi ter numa cidade. **B**

[...]

BARROS, Leandro Gomes. A Branca de neve e o soldado guerreiro,

p. 1.

O trecho do cordel citado acima só confirma a riqueza de conteúdos (rimas, estrofes e versos, ficção, intertextualidade) que um texto literário carrega em si, pois como afirma Malard (1985) a leitura de textos literários é a melhor maneira de se aprender e compreender a literatura, na qual o leitor tem a oportunidade de compará-los aos diversos tipos de texto e a cada leitura construir um novo sentido a eles.

Em síntese, nesse pensamento de reconhecer a necessidade da literatura e as principais características de um texto literário, deve-se atentar para o trabalho de leitura literária na escola. Na seção seguinte, apresentam-se os principais elementos presentes em um texto que o faz ser considerado literário.

2.2.1 Literariedade e ficcionalidade

O texto literário possui características específicas que o distingue de outros textos: a literariedade, uma maneira diferente de usar a linguagem e a ficcionalidade, uma criação ou imaginação a partir da realidade.

Em relação à literariedade, Compagnon (2001) considera que ela não pode diferenciar um uso literário da linguagem de um não literário, já que não há elementos linguísticos unicamente literários, além de não ser uma condição necessária e suficiente da literatura. O autor esclarece que essa confusão em torno da literariedade é devido Jakobson tê-la a denominado de “poética”, como se a literatura anulasse as cinco outras funções do ato de comunicação (expressiva, conativa, referencial, metalinguística e fática) as quais são geralmente ligadas. Assim, Compagnon (2001) afirma que a literariedade

não resulta da utilização de elementos linguísticos próprios, mas de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais linguísticos cotidianos. Em outras palavras, não é a metáfora em si que faria a literatura de um texto, mas uma rede metafórica mais cerrada, a qual relegaria a segundo plano as outras funções linguísticas. As formas literárias não são diferentes das formas linguísticas, mas sua organização as torna (pelo menos algumas delas) mais visíveis. Enfim, a literariedade não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor. (COMPAGNON, 2001, p. 42)

Essa particularidade do texto literário, historicamente, é considerada um conjunto de características textuais específicas (linguísticas, semióticas, temáticas) que permitem definir um texto como literário e diferenciá-lo do texto não-literário. O vocábulo, criado na essência do formalismo russo, seria produto de um conjunto de ações que o autor realiza para produzir a “desautomatização” da linguagem, a qual asseguraria o caráter estético do texto e seria uma objeção à utilização de “procedimentos comuns, já automatizados no uso da linguagem cotidiana”, conforme explicitam Zappone; Wielewicki (2005, p. 22). Quando a língua é desautomatizada, o texto torna-se ímpar, pois a linguagem literária manifesta-se da recriação da linguagem habitual por meio de novas maneiras de expressar a mensagem, cujo entendimento desprende-se dos automatismos encontrados no uso comum da língua e, assim, tornando-se artística, literária.

Ainda que se utilize a expressão “gênero literário”, não deve-se considerar a literariedade algo inerente ao gênero, pois mesmo os folhetos de cordel sendo considerados como gêneros literários, isso não quer dizer que todo cordel seja literário, pois em determinados casos o cordel funciona apenas como suporte. O romance “Romeu e Julieta” foi reproduzido em cordel pela autora Maria Ilza e é considerado literário, por apresentar ficção e ênfase na função poética da linguagem, como observa-se no trecho a seguir:

[...]

As personagens do drama
Comoveram muita gente
Por mostrar um grande amor
Profundo e contundente,
Criadas por Shakespeare
Pra se amar eternamente.

[...]

É Romeu e Julieta
Drama de repercussão.
Nos teatros e cinemas
De todo canto e nação,
Da Itália para o mundo
Sempre com muita emoção.

Amor, sentimento pleno,
Assim dizia Platão,
Pois é necessário unir-se
A um outro coração –
Guiado pelo desejo,
É o amor nosso brasão.

BEZERRA, Maria Ilza. Romeu e Julieta, p. 3-4.

Em contrapartida, a “Lei Maria da Penha” foi reproduzida em cordel pelo autor Tião Simpatia e não é considerado literário, pois apenas incorporou a estrutura textual do gênero cordel não deixando de ser considerada uma lei da Constituição brasileira, como observa-se no trecho a seguir:

I

A Lei Maria da Penha
Está em pleno vigor
Não veio pra prender homem
Mas pra punir agressor
Pois em “mulher não se bate
Nem mesmo com uma flor”.

II

A Violência Doméstica
Tem sido uma grande vilã
E por ser contra a violência
Desta Lei me tornei fã
Pra que a mulher de hoje
Não seja uma vítima amanhã.

IV

Tá no Artigo Primeiro
Que a Lei visa coibir;
A Violência Doméstica
Como também, prevenir;
Com medidas protetivas
E ao agressor punir.

SIMPATIA, Tião. A Lei Maria da Penha em cordel, p. 3-4.

Já em relação à ficcionalidade, que também garante literariedade ao texto. Zappone e Wielewicki (2005) afirmam que o texto literário tem caráter imaginativo ou criativo, “em oposição aos textos de caráter objetivo ou aos da ciência” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 21). As autoras enfatizam, ainda, que a obra literária não prevalecia somente a boa escrita, o que resultaria na inclusão dos textos da ciência, da história ou da filosofia, mas carecia da “expressão da criatividade humana” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 21).

Em seus estudos sobre a compreensão da Literatura, Compagnon (2001) aborda sobre a ficcionalidade, como uma forma do conteúdo, de acordo com as ideias de Aristóteles e Genette ao afirmar que

o qualitativo *temático* parece-me que deve ser evitado, pois não há temas (conteúdos) constitutivamente literários: o que Aristóteles e Genette visam é ao estatuto oncológico, ou pragmático, constitutivo dos conteúdos literários é, pois a ficção como conceito ou modelo, não como tema (ou vazio, não como pleno); e Genette, além disso, prefere chamá-la *ficcionalidade*. (COMPAGNON, 2001, p. 38)

Características estas presentes nas obras do cordelista piauiense Pedro Costa que fazem com que seus cordéis sejam considerados textos literários, como por exemplo, o trecho a seguir que entre um misto de realidade e fantasia reconta através da linguagem literária uma lenda do Piauí-Cabeça de Cuia:

I.

O povo não acredita
Em “história” de pescador,
De vaqueiro e cachaceiro,
De poeta cantador.
Motorista e seringueiro,
Marinheiro e caçador.

Dizem que toda mentira
Deturpa sempre a verdade
Por menos que ela seja
Dita na sociedade
Contada por muita gente
Se torna realidade.

Uma “história” de verdade
Contada de uma maneira
Deturpada, duvidosa
Como fosse brincadeira
Por mais que seja real
Nunca será verdadeira.

Existe “história” lendária
Que virou verdade pura
Com o tempo ganhou fama
Com personagem e figura
Inserida no folclore

Enriquecendo a cultura.

II.

Entre todas criaturas
Sempre o homem é o mais forte
Enfrenta feras nas selvas
Escapa no fio da sorte
Tem o instinto voraz
Só quem lhe vence é a morte.

O homem tem enfrentado
Perigos no alto-mar
Nos espaços siderais
Monta usina nuclear
Não domina o universo
Porque Deus não vai deixar.

Existe homem no mundo
Que desconhece o amor
E contra pais e irmãos
As palavras do Senhor
Xinga terra, sol e astros
As coisas do criador.

Muitos anos atrás
Existiu no Piauí
Um pescador que pescava
No Parnaíba e Poty
A sombra da maldição
Estava perto de si.

III.

O seu nome era Crispim
Cresceu sem religião
Sem pai pra lhe dar conselho

Sem amigo e sem irmão
Sua mãe muito velhinha
Sem mágoa no coração.

Acontece que Crispim
Não aprendeu a trabalhar
Para sustentar a mãe
Ele tinha que pescar
Quando não pescava nada
Danava a esbravejar.

Devido à necessidade
Ele só vivia aflito
Ameaçava sua mãe
Dava soco, dava grito
Agredia todo mundo
Chamava o rio maldito.

Sua mãezinha chorava
Muito tristonha a velhinha
Sem esperança de vida
Em sua pobre casinha
O sofrimento do filho
Com a pobreza que tinha.

[...]

COSTA, Pedro. A lenda do Cabeça de Cuia, p. 1 a 4.

Neste cordel, o autor Pedro Costa narra de maneira mística a lenda do “Cabeça de cuia” típica da cidade de Teresina do estado do Piauí, utilizou-se a linguagem literária (conotativa) e a subjetividade para fazer um misto de realidade e ficção.

Em suma, deve-se propor aos alunos a leitura de textos literários como o apresentado anteriormente, no caso dessa pesquisa os da Literatura de Cordel, a partir de atividades que os levem a reconhecer as particularidades desses textos, e que enveredam pela ficcionalidade a ponto de estimular o imaginário deles e

despertá-los para suas formações literárias, além de levá-los a refletirem sobre a obra literária, desenvolvendo neles a capacidade de compreensão do texto.

2.2.2 A linguagem literária: especificidade oral dos cordéis

A linguagem literária apresenta características peculiares que a diferem dos outros tipos textuais. Os textos literários, dotados de ficcionalidade e literariedade, ficam limitados a atividades de leitura sem fins didáticos, por certos linguistas acreditarem que a linguagem literária presente nesses textos não serve para o ensino da língua culta nem tampouco para formar leitores. Cosson (2012) nos revela o que esses linguistas argumentam, ao considerarem que

a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas. [...] apenas pelo contato com um grande e diverso número de textos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação. (COSSON, 2012, p. 21)

Nos seus estudos acerca da literatura, Eagleton (2006, p. 6) também apresentou a visão negativa dos formalistas sobre a linguagem literária, ao considerá-la como “um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística”. Na concepção do autor, a literatura é caracterizada como “uma forma ‘especial’ de linguagem, em contraste com a linguagem ‘comum’, que usamos habitualmente”.

Em contrapartida, Marinho e Pinheiro (2012, p. 8) consideram a linguagem poética de grande importância, pois esta propicia “experiências estéticas e sociais únicas, de permitir reconhecimentos e diferenças entre indivíduos e culturas, podendo inclusive mudar o rumo de vidas inteiras. Não é à toa que os poetas (...) foram e ainda são sempre muito vigiados (...) pelos poderosos”.

Compagnon (2001) afirma que os formalistas diferem a linguagem literária da linguagem cotidiana ou particulariza o uso literário em relação à linguagem comum. O autor apresenta as seguintes distinções entre essas duas linguagens

a linguagem cotidiana é mais denotativa, a linguagem literária é mais conotativa (ambígua, expressiva, perlocutória, auto-referencial): “Significam mais do que dizem”, observava Montaigne, referindo-se às palavras poéticas. A linguagem cotidiana é mais espontânea, a

linguagem literária é mais sistemática (organizada, coerente, densa, complexa). O uso cotidiano da linguagem é referencial e pragmático. O uso literário da língua é imaginário e estético. A literatura explora, sem fim prático, o material linguístico. Assim se enuncia a definição formalista da literatura. (COMPAGNON, 2001, p. 40)

Tanto a linguagem cotidiana quanto a linguagem literária são encontradas nos textos da Literatura de Cordel, gênero este oriundo da tradição oral e carregado de marcas da oralidade. Isso torna a linguagem dos cordéis singular e mista.

Em relação à linguagem cotidiana presente nos folhetos de cordel, Abreu (1999) destaca que a aproximação deles com as narrativas orais faz parte das estratégias de produção para auxiliar o público iletrado na assimilação dos folhetos. No final dos anos oitocentos, as cantorias ganharam a forma impressa carregada de fortes traços da oralidade. A oralidade é uma característica bem marcante nos textos de cordel, esta pressupõe as habilidades de falar e de ouvir que são utilizadas indiferentemente pelos interlocutores: o falante passa, imediatamente, a ouvinte. Mesmo com essa forte presença, os cordéis não são totalmente narrativas orais, do ponto de vista linguístico, pois os textos são produzidos com períodos longos, com sintaxe diferente da fala cotidiana.

O poeta Patativa de Assaré, um dos principais representantes da Literatura de Cordel, utiliza da oralidade em todos os seus folhetos. Ele era analfabeto e foi através da escuta de cordéis lidos por pessoas alfabetizadas que experimentou a beleza e o fascínio pela poesia, essa experiência foi a porta de entrada para um percurso formativo pelo universo da poesia oral. A forte presença de marcas de oralidade, nos cordéis produzidos por Patativa pode ser observada nos trechos de seus poemas a seguir:

Seu dotô me conhece?

[...]

Se não sabe, escute agora,
Que eu vô contá minha historia,
Tenha a bondade de uví:
Eu sou da crasse matuta, ¹
Da crasse que não desfruta

¹ Ignorante; que vive no campo

Das riqueza do Brasí.

[...]

Sofrendo a mesma sentença
 Tou quage perdendo a crença²,
 E pra ninguém se enganá
 Vou dexá meu nome aqui:
 Eu sou fio do Brasí,
 E meu nome é Ceará!

[...]

ASSARÉ, Patativa do. *Inspiração Nordestina: cantos de Patativa*, p. 112 a 114.

Vaca Estrela, Boi Fubá

Seu dotô me dê licença
 Pra minha história contá
 Hoje eu tô na terra estranha
 E é bem triste o meu pená³
 Mas já fui muito feliz
 Vivendo no meu lugá
 Eu tinha cavalo bom
 Gostava de campeá⁴
 E todo dia aboiava⁵
 Na porteira do currá
 Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Eu sou fio do nordeste
 Não nego o meu naturá
 Mas uma seca medonha
 Me tangeu de lá pra cá
 Lá eu tinha o meu gadinho
 Não é bom nem imaginá

² Desacreditado; decepcionado

³ Situação; sofrimento

⁴ Andar pelo campo para chamar a boiada para o curral

⁵ Canto do vaqueiro

Minha linda vaca Estrela
E o meu belo boi Fubá
Quando era de tardezinha
Eu começava a aboiá
[...]

ASSARÉ, Patativa do. Antologia Poética, p. 183.

Com o intuito de se alcançar um dos objetivos da pesquisa, que é relacionar a leitura e a construção de sentido dos textos de cordel com a presença de marcas da oralidade e do uso de expressões nordestinas, na seção posterior será apresentado um estudo da Literatura de Cordel sobre suas características. Estas permitem ao aluno: a prática de leitura de textos populares; o encontro com a herança cultural de sua comunidade; o contato com textos antigos, os quais, mesmo tendo sido escritos há tempos, ainda apresentam temáticas condizentes com a atualidade; a reflexão e a ampliação do vocabulário regional. Além disso, serão discutidas as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar e os reflexos da leitura de folhetos de cordel para a aquisição das habilidades de leitura dos alunos.

3 LITERATURA DE CORDEL: um gênero literário e popular

Neste capítulo realiza-se uma pesquisa bibliográfica sobre a Literatura de Cordel, por ter sido o gênero textual escolhido para este estudo, apresentando desde sua origem e evolução - especialmente o cordel nordestino -, bem como as características que fazem com que seja considerada um gênero literário. A seguir, expõe-se o papel das expressões nordestinas na construção de sentido dos cordéis até a efetiva prática de leitura de folhetos de cordel nas aulas de Língua Portuguesa.

3.1 Origem, evolução e características

A Literatura de Cordel, conforme Santos (2006), está presente no Brasil desde a metade do século XIX. Nos primeiros anos do século XX, essa literatura se tornou um gênero literário heterogêneo e autônomo do sistema literário institucionalizado, com seus cordelistas, com suas casas de edição pertencentes, geralmente, aos próprios cordelistas, com seus modos de distribuição, e sobretudo com seu público, em geral composto de analfabetos, originariamente do meio rural.

Em relação ao seu surgimento, o primeiro folheto encontrado por Orígenes Lessa, datado no ano de 1865, (SILVA, 1993 *apud* SANTOS, 2006), comprova que existiu uma edição de folhetos de cordel no Recife, em Pernambuco. Posteriormente, foram encontrados alguns folhetos que Sílvio Romero os chamou com menosprezo de “livrecos”. Mas, foi apenas no final do século XX, que a Literatura de Cordel nasceu, mais precisamente a partir de 1893, quando Leandro Gomes de Barros começou a publicar seus poemas em folhetos, acompanhado do Francisco das Chagas Batista (1902) e do João Martins de Athayde (1908).

Segundo Santos (2006), a Literatura de Cordel é um documentário de tradição oral com influências da Europa, retratando os costumes e os mitos do mundo rural brasileiro e apresentando uma denominação incerta. O termo *folheto de feira* foi a primeira designação a ser empregada tradicionalmente para denominar “esse pequeno livro, cujo número de páginas varia de 8 a 48 (podendo chegar, excepcionalmente, a 64 páginas), com um formato médio de 11 x 16 cm., imposto pelo modo de distribuição”.

Já Abreu (1999), em seus estudos, discorre sobre duas produções culturais: a literatura de cordel portuguesa e a literatura de folhetos nordestinos. Ela utiliza a

citação de Diégues Júnior (1973) para discorrer sobre a origem e as características dessas literaturas

tem-se atribuído às “folhas volantes” lusitanas a origem de nossa literatura de cordel. Diga-se de passagem, e antes de mais nada, que o próprio nome que consagrou entre nós também é usual em Portugal (...) Estas “folhas volantes” ou “folhas soltas”, decerto em impressão muito rudimentar ou precária, eram vendidas nas feiras, nas romarias, nas praças ou nas ruas; nelas registravam-se fatos históricos ou transcrevia-se igualmente poesia erudita. Gil Vicente, por exemplo, nela aparece. Divulgam-se, por intermédio das folhas volantes, narrativas tradicionais, como a Imperatriz Porcina, Princesa Magalona, Carlos Magno. Tudo isso, evidentemente, e como seria natural, se trasladou, com o colono português, para o Brasil; nas naus colonizadoras, com os lavradores, os artífices, a gente do povo, veio naturalmente esta tradição de romanceiro, que se fixaria no Nordeste como literatura de cordel (DIÉGUES JÚNIOR, 1976 *apud* ABREU, 1999, p. 16)

Quanto à caracterização da Literatura de Cordel portuguesa, Abreu (1999) afirma que o gênero e a forma dificultam tal definição, mas cita o trecho de Cardoso Marta para tentar esclarecer

quem durante o século XVIII, e mesmo no apontar do XIX, percorresse algumas das ruas e praças da baixa Lisboa, veria num que noutro esconso de velho casario medievo ou seiscentista, que a mão de um progresso muitas vezes mal entendido esboroou, um homem de capote de saragoça sem forro, calções remendosos a cair sobre a meia esgarçada, sorvido de faces, barba descuidada e raras farripas grisalhas espreitando sob o chapéu em bico de candeia. Servia-lhe de escabelo uma rima de cartapácios, velhos in-fólios carunchosos, maços de papéis amarrados, breviários; e , parede arriba, bifurcando-se em cordéis paralelos, folhetos de todo o feitio assunto: autos e entremezes, relações de naufrágios, batalhas e monstros aparecidos, milagres, vidas de santos, novelas de cavalaria, livros de astrologia, de São Cipriano, de feitiçarias, testamentos, palestras de vizinhas, casos prodigiosos e castigos de céu, relações de festas e toiradas (...) Este homem é o papelista, e esta vasta literatura, aquela que nós hoje alcunhamos cordel. (LIMA, 1963 *apud* ABREU, 1999, p. 20)

Desde o início desta literatura em Portugal, percebe-se que seus divulgadores eram homens forasteiros que registravam nas suas escrituras todas as vivências vividas e observadas. Mas foi no Brasil, entre 1879 e 1880, que esta literatura recebeu o termo, *literatura de cordel*, para denominar o folheto, utilizado primeiramente pelo brasileiro Sílvio Romero (1977 *apud* SANTOS, 2006). Já, o

termo *cordel* era empregado, desde o século XIII, na região de Valença, na Espanha, para denominar um cordão, ou uma linha. A partir desse cordão que servia de suporte para a venda dos pequenos livros nos mercados e em outros lugares públicos, o termo compõe uma diversidade de expressões que designam o produto vendido

farsas de cordel, entremeses de cordel ou teatro de cordel, que se referem às produções teatrais vendidas na rua, livraria de cordel, que se restringe a um tipo de comércio de livraria, literatura de cordel, enfim, cuja aceitação se estende a toda obra literária de origem popular, exposta à venda sobre um cordão". (SANTOS, 2006, p. 61)

Para Almeida (1996 *apud* SANTOS, 2006), a expressão *literatura de cordel* adquiriu, aos poucos, um nível de generalização que acabou se oficializando e sendo adotada pelos próprios poetas populares. Santos (2006) afirma que essa popularização fez com que os artigos e os livros apagassem a palavra literatura dessa denominação erudita. Atualmente, usa-se *cordel* para denominar tanto o conjunto de livros da literatura escrita, como também a cultura, a visão e a concepção que permitiram o surgimento e o desenvolvimento dessa literatura que foi utilizada para cantar para analfabetos.

O folheto, sendo um livro, apresenta uma capa de papel na qual estão impressos, em geral, o título, o nome do autor e um desenho, fotografia ou xilografia - que se apresenta como uma ilustração - e, por vezes, um emblema do poema. A xilografia, ilustração característica do folheto, é um antigo procedimento de gravura popular sobre madeira em relevo, que se caracteriza pelo esmagamento geral da imagem, pela ausência de detalhamento, de claro-escuro e de perspectiva. Conforme Santos (2006, p. 88), José Bernardo da Silva foi o primeiro poeta popular a introduzir a xilogravura no universo do folheto.

Para Abreu (1999, p. 20), os folhetos são denominados "como 'literatura de cego' devido ao fato de estes terem tido, por muitos séculos, a exclusividade de sua venda, juntamente com breviários, livros de orações, jornais ou caixas de fósforos." Em relação à forma do folheto, Santos (2006) o caracteriza como diferente da cantoria. Nele é estabelecida a sextilha como forma predominante, dentre as modalidades de improvisação, há: quadra, décima heptassilábica, décima decassílaba, e outras. Alguns dos folhetos, entre os mais antigos, correspondem a simples traduções escritas de composições orais de romances tradicionais,

brasileiros ou não. O folheto é considerado uma forma poética escrita e que mantém vários aspectos da oralidade, como podemos observar nos versos a seguir:

[...]
já sabe que a formiga
cumpre a sua obrigação.
Uma com outra não briga
vive em perfeita união,
paciente, trabaiano,
suas fôia carregando
um grande exemplo revela
naquele seu vai e vem.
E não mexe com ninguém
Se ninguém mexê com elas.
[...]

Com esta formigaria
tudo picando sem dó,
o lombo do boi ardia
mais do que na luz do só.
E ele, zangado às patada,
mais a força incorporada,
o valentão não aguenta.
O zebu não estava bem,
quando ele matava sem,
chegava mais de cinquenta.
[...]

PATATIVA DO ASSARÉ E OUTROS. Feira de versos: poesia de cordel. São Paulo: Ática, 2006, p. 109,111.

Os cordelistas, como são chamadas as pessoas que recitam, leem ou declamam sozinhos, muito animados e empolgados, os versos dos folhetos de forma melodiosa e cadenciada, acompanhados de viola ou rabeca (violino popular de origem artesanal e sonoridade própria) para conquistar os leitores. Esses poetas de cordel, conforme pesquisas de Santos (2006), participam completamente de uma cultura oral diversificada e são, na maioria, homens relativamente instruídos, autodidatas que utilizam uma linguagem popular.

No estudo da Literatura de Cordel realizada nesta pesquisa, em relação às abordagens temáticas, constatou-se em Santos (2006) que, de todas as classificações propostas para esse tipo de literatura o “modelo” de Ariano Suassuna é a classificação mais sintética e coerente, pois articula o tema e todas as formas, gêneros e modalidades desta literatura oral, conforme apresentado no quadro 01, a seguir:

Quadro 01 - Classificação Dos Cordéis

	Poesia	<i>sextilhas e derivados</i>	
	Improvvisada	<i>décimas e derivados</i>	
		<i>outras estrofes</i>	
Romanceiro Popular do Nordeste		<i>Romances / folhetos A.B.C.</i>	{Ciclo heróico {Ciclo do maravilhoso {Ciclo religioso e de {moralidades
Literatura de cordel e de tradição oral recitada	<i>Pelejas</i> <i>Cantigas</i>		{Ciclo cômico, satírico {e picaresco {Ciclo histórico e {de acontecidos {Ciclo de amor e fidelidade
I	II		III

Fonte: Santos (2006, p. 139)⁶

De acordo com Santos (2006), o surgimento da propriedade intelectual veio através da escrita e do folheto. Tal propriedade consiste, para os poetas, em finalizar o poema com uma estrofe acróstica ou incluir seu nome no sexto verso da última sextilha, assim como fazia o poeta baiano Rodolfo Cavalcante. Na realidade, é uma marca gráfica que tem a finalidade de garantir a propriedade do material do folheto. Os teóricos da Literatura de Cordel, Marinho e Pinheiro (2012), afirmam que esta pode se apresentar em algumas modalidades como: pelejas, folhetos de circunstâncias, ABCs, romances e marcos. A modalidade peleja é caracterizada por Ayala (1988)

⁶ A proposta de Ariano Suassuna apesar de englobar várias tipologias da Literatura de Cordel, ainda não contempla toda a diversidade existente, por ser um gênero dinâmico e misto de origens diferentes. Ao fazer uso do termo “romanceiro” para denominar o conjunto da literatura popular, acaba destacando o legado europeu. Mas, ainda assim, essa classificação serve para ser um instrumento de conhecimento dessa literatura tão rica e heterogênea.

embora a literatura de folhetos se defina como um sistema de produção específico, tem seus pontos de contato com a literatura oral, no caso o repente. Há certa identidade, principalmente no que diz respeito ao tipo de estrofe mais usado no folheto e na cantoria, que é a sextilha, mantendo-se o mesmo tipo de rima, métrica e construção geral dos versos na estrofe. Na peleja, um dos gêneros do folheto, a relação com o oral é mais marcante, pois ela é escrita a partir de modalidades do repente. (AYLA, 1988 *apud* MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 26)

Já os folhetos de circunstâncias são caracterizados por Marinho e Pinheiro (2012) como

outra modalidade da literatura de cordel, não podem ser confundidos 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 curiosas de assassinatos de pessoas famosas ou assombrações pelo sertão. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 33)

Quanto aos ABCs são poemas que narram sobre o cotidiano em que cada estrofe equivale a uma letra do alfabeto, como exemplo o *ABC dos tubarões*:

A

Agora vou escrever
Para todas as multidões
Um folhetinho engraçado
Pra todas populações,
A pobreza está queixando
Que está acabando
Nas presas dos tubarões

B

Bem sabem caros amigos
Que a pobreza hoje em dia
Não tem mais direito a nada
É sofrendo em demasia
Só encontra é Tubarão
Pra tomar seu ganha-pão
Ninguém tem mais garantia

C
 Comparo nosso Brasil
 Com um verdadeiro mar
 E a pobreza à sardinha
 Que vive sempre a nadar,
 Sem ter alimentações
 E os grandes tubarões
 Querendo nos devorar.

MINELVINO, Francisco da Silva in *O cordel no cotidiano escolar*. 2012, p. 34, 35.

Os romances são geralmente escritos em sextilhas, com rimas ABCBDB que narram histórias de luta, aventura, humor, amor, mistério, dentre outras (*Romance do Pavão misterioso* de João Melquíades da Silva) e o marco é uma forma poética de colocar em prática o talento dos poetas populares.

Apesar da Literatura de Cordel ser uma rica manifestação da cultura popular brasileira sofre uma desvalorização desde 1880, contudo, como todas as manifestações da cultura popular, sempre encontrou novas formas, novos ritmos, temas e ideias adaptadas às condições de vida e aos sonhos do povo, cabendo aos poetas e à escola não deixar se apagar essa literatura social e cultural. Segundo Viana (2010, p. 30), alguns cordelistas nordestinos preocupados com a extinção dos folhetos de cordel organizaram uma campanha de revitalização desta literatura, a qual estão recebendo apoio da Academia Brasileira de Literatura de Cordel- ABLC, na região Sudeste, das editoras Luzeiro, Coqueiro, Queima-Bucha, além dos movimentos editoriais Unicordel (movimento que incorpora os poetas de Recife-PE), Cecordel (Centro dos Cordelistas do Nordeste) e o projeto SESC Cordel.

Ao longo da evolução da Literatura de Cordel, percebe-se que esse gênero textual tem sido utilizado como recurso de lazer, de informação, de reivindicações sociais. Observa-se no trecho a seguir:

o cordel funciona como crônica do povo nordestino e história nacional, relatada a partir de uma perspectiva popular. Os poetas retransmitem as notícias em linguagem popular, utilizando aspectos da experiência e visão de mundo dos leitores. Em uma mistura de fato e ficção, o cordel “informa, diverte e ensina”. (CURRAN, 1998 *apud* MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 106)

O poeta cordelista age como um mediador social quando fala da miséria, do sofrimento, da injustiça que atinge o povo e que ele próprio vive no seu dia a dia.

Segundo Santos (2006, p. 108), a sociedade urbana a cada dia vem diminuindo esse papel social do poeta, quando principalmente os jovens do Nordeste consideram o folheto um pouco ultrapassado. Isso contradiz com o quadro que se vê nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental da escola pública, visto que durante a pesquisa, observou-se os jovens demonstrando gostarem do contato com os folhetos de cordel, pois, segundo eles, retratam seu modo de vida e os remetem à infância. Ademais, consideram que esses textos possuem uma linguagem “acessível” a todos.

3.2 O CORDEL NO ESPAÇO NORDESTINO

O Nordeste foi a área de difusão da Literatura de Cordel, conforme a Fundação Casa de Rui Barbosa, devido possuir características propícias, como: as condições étnicas, o encontro do português e do africano escravo e o próprio ambiente social, a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de agrupamentos de cangaceiros, as secas cíclicas, as lutas de família. Essa literatura surgiu, segundo Souto Maior (*apud* Abreu, 1999), da união de duas tradições: a literatura popular lusitana em prosa e verso e a prática dos poetas improvisadores andarilhos do Nordeste brasileiro. Segundo Londres (1983), sua origem

remonta às folhas volantes e aos manuscritos portugueses que, desde os fins do século XVI, percorrem o Nordeste brasileiro, não se conhece outro documento de igual importância no que concerne à investigação da permanência da literatura tradicional ibérica, as transformações por que passa na América e o desdobramento em narrativas novas, brasileiras. (LONDRES, 1983 *apud* ABREU, 1999, p. 16)

Apesar de apresentar influências de origem portuguesa, este tipo de Literatura de Cordel é diferente da lusitana, pois possui uma uniformidade bastante codificada. Em relação à questão terminológica, Abreu (1999) esclarece que nem sempre o termo “literatura de cordel” era reconhecido pelos autores e leitores nordestinos. Antigamente, referiam-se à Literatura de Cordel nordestina utilizando a terminologia “literatura de folhetos” ou “folhetos”, mas, apenas a partir da década de 1970 que a expressão “literatura de cordel nordestina” passou a ser empregada

pelos estudiosos. Atualmente, utiliza-se a expressão “literatura de cordel” para denominar as duas produções: portuguesa e nordestina.

De acordo com as pesquisas de Abreu (1999), o fundador do cordel nordestino é o paraibano Agostinho Nunes, que viveu entre 1797 e 1858, apesar de provavelmente ter existido cantadores antes dele. Esse cordelista, juntamente com Nicandro, Ugolino, Romualdo da Costa Manduri, Bernardo Nogueira, Germano da Lagoa, Francisco Romano e Silvino Pirauá formaram o “grupo de Teixeira”, o qual foi responsável pelas primeiras produções desse cordelista. Segundo Abreu (1999), esses cantadores

apresentavam-se nas casas-grandes das fazendas ou em residências urbanas, em festejos privados ou em grandes festas públicas e feiras. Alguns permaneciam nos locais em que residiam-suas “ribeiras”- aguardando a chegada de um oponente; outros percorriam o sertão cantando versos próprios ou alheios, apresentando-se sozinhos ou em duplas. Quando um cantador encontrava-se desacompanhado, e o público desejava desafios, buscava-se um oponente para que pudesse haver peleja. (ABREU, 1999, p. 75)

Dentre as narrativas apresentadas por estes cantadores, as que falavam sobre a vida de bois valentes e submissos eram as preferidas, pois relembavam a experiência de vida dos vaqueiros com os animais que tentavam fugir. Como demonstra Cascudo (1984)

o assunto mais sugestivo, depois do desafio, era a história dos entes que povoavam a vida do sertão, bois, touros, vacas, bodes, éguas, as onças, os veados (...) Os mais antigos versos são justamente aqueles que descrevem cenas e episódios da pecuária. Os dramas ou as farsas da gadaria viviam na fabulação roufenha dos cantadores. (CASCUDO, 1984 *apud* ABREU, 1999, p. 80)

Abreu (1984) afirma que as narrativas nordestinas, assim como os desafios, deviam ser produzidas respeitando uma forma fixa. Durante muito tempo, as quadras setessilábicas com rimas em ABCD foi a forma mais empregada. Essa estrutura poética talvez tenha sido a maior influência da Literatura de Cordel portuguesa. Entretanto, essa forma poética não permaneceu por muito tempo, pois Silvino Pirauá de Lima, no final do século passado, começou a produzir versos na forma de sextilhas.

Não se tem conhecimento sobre o primeiro cordelista a realizar a impressão de seus poemas, mas Leandro Gomes de Barros é considerado o pioneiro na publicação sistemática. Segundo Mota (1976),

os primeiros poetas costumavam anotar suas composições em tiras de papel ou em cadernos, como forma de registro de seus poemas, sem intenção de editá-los. Muitos rejeitavam a publicação, acreditando ser melhor conservá-los exclusivamente para apresentações orais. João Faustino, poeta e vendedor de folhetos, fazia poemas mas jamais os publicou, justificando: 'Eu faço romance em verso, mas não solto senão perde a graça'". (MOTA, 1976 *apud* ABREU, 1999, p. 92)

A maioria desses poetas, conforme Abreu (1999), eram de origem rural, filhos de pequenos proprietários ou de trabalhadores assalariados aos quais não ofereceram uma educação formal. Alguns aprenderam a ler sozinhos ou com parentes e conhecidos. Dentre eles, os que se destacaram na história da literatura de folhetos são Francisco das Chagas Batista, João Martins de Athayde e Leandro Gomes de Barros.

A comercialização dos folhetos, geralmente, era feita através da leitura oral de trechos dos poemas que os poetas realizavam durante suas viagens pelas cidades, com a intenção de despertar o interesse e chamar a atenção e a curiosidade do público para a continuação da história. Os folhetos também podiam ser adquiridos por encomenda pelo correio ou comprados em livrarias.

Naquela época, os poetas eram preocupados com questões de direitos autorais e, de propriedade dos folhetos produzidos, com isso imprimiam seus nomes na capa e na primeira página dos folhetos, estampavam suas fotografias, utilizavam acrósticos nas últimas estrofes, pois dependiam da venda de seus folhetos para sobreviverem.

Entre o final do século XIX e os anos 20, a literatura de folhetos nordestinos se consolidou, como demonstra Abreu (1999) ao fazer um paralelo com a literatura de cordel portuguesa

definem-se as características gráficas, o processo de composição, edição e comercialização e constitui-se um público para essa literatura. Nada nesse processo parece lembrar a literatura de cordel portuguesa. Aqui, haviam autores que viviam de compor e vender versos; lá, existiam adaptadores de textos de sucesso. Aqui, os autores e parcela significativa do público pertenciam às camadas populares; lá, os textos dirigiam-se ao conjunto da sociedade. Aqui,

os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos; lá, as matrizes das quais se extraíam os cordéis pertenciam, de longa data, à cultura escrita. Aqui, boa parte dos folhetos tematizavam o cotidiano nordestino; lá, interessavam mais as vidas de nobres e cavaleiros. Aqui, os poetas eram proprietários de sua obra, podendo vendê-la a editores, que por sua vez também eram autores de folhetos; lá, os editores trabalhavam fundamentalmente com obras de domínio público. (ABREU, 1999, p. 104 e 105)

Apesar de todas essas diferenças apresentadas entre o cordel português e os folhetos nordestinos quanto ao estilo de produção, meio de circulação e público leitor, a principal diferença está em relação aos textos, pois os folhetos nordestinos possuem características próprias que os tornam diferenciados, por narrarem e informarem sobre temas variados como: a arte, a mitologia, o social, o político, o econômico e especialmente a história do Brasil, tornando-se uma verdadeira fonte histórica para a humanidade; além dos aspectos formais: obrigatoriedade da presença das rimas, versos escritos em sextilhas.

Quanto à distinção entre narrativa e folheto, Abreu (1999) apresenta a consideração de Cavalcante ao afirmar que para ser considerada uma narrativa ela precisa ser escrita em sextilhas, enquanto que nos folhetos são usadas as setilhas. Em relação ao tipo de rima, as formas predominantes são sextilhas com rima ABCBDB, setilhas em ABCBDDDB e décimas em ABBAACCCDDC.

Em relação às temáticas abordadas nos folhetos nordestinos, Abreu (1999) afirma que não há restrições e que a vida nordestina é a temática predominante, uma vez que esse tipo de literatura sempre esteve relacionado à realidade social na qual os poetas e seu público estavam inseridos. Apesar de produzirem versos e contarem histórias em vários lugares do mundo, foi no Nordeste do Brasil que a forma específica das composições nordestinas foi trabalhada e constituída, a partir da composição de alguns homens humildes e talentosos. Devido suas características próprias e marcantes, na seção seguinte será abordado sobre a linguagem presente nesses folhetos, fruto da realidade social.

3.3 AS EXPRESSÕES NORDESTINAS NOS FOLHETOS DE CORDEL

Apesar de a língua ser considerada um meio de comunicação e de ser importante o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno tanto na

modalidade oral como na modalidade escrita da língua, a oralidade e a variação linguística não são levadas em conta no ensino da leitura nas escolas. O estudo destas marcas linguísticas fica restrito à apresentação de aspectos relacionados ao contexto regional brasileiro, sem maiores discussões sobre a adequação do vocabulário ao processo comunicativo e a compreensão da variação presente na fala do aluno.

Numa visão ampla da linguagem característica da Literatura de Cordel percebeu-se a presença marcante de locuções tradicionais⁷, locuções estas já estudadas por Cascudo (2004): “outros quinhentos”, “cabra da peste!”, “nhénhénhén”, “vá plantar batatas!”, “pés juntos”, “casa da mãe Joana”, “calote”, “santinha do pau oco”, “sem eira nem beira”, “passar perna”, “biruta”, “pá virada”, “pé-rapado”, “bóia”, “ao léu”. Essas expressões nordestinas só serão identificadas e reconhecidas pelos alunos através da leitura, pois com base em Antunes (2003) “é pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. ”

A Literatura de Cordel por ser uma produção típica do Nordeste carrega em suas obras traços da cultura e da linguagem nordestina. A produção de folhetos de cordel está mais presente nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. O trecho do cordel “A rudia da cozinha” do cordelista Abraão dos Santos apresenta várias expressões nordestinas típicas do estado do Maranhão, como observa-se a seguir:

[...]
 Eu fiquei encabulado⁸
 Dentro daquela tapera⁹
 Pro mode ver o que era
 Que tinha desarrumado,
 Pensai logo no passado,
 Me lembrei de mamãezinha
 E numa porta que tinha
 Eu fiz escora dum braço
 Admirando um pedaço

⁷ Expressões formadas por mais de uma palavra, mas que apresentam apenas um significado; uma linguagem com estilo próprio e característico.

⁸ intrigado

⁹ Casa velha

Da rudia ¹⁰da cozinha.

[...]

Tinha mancha de carvão,
De mé de rapadura,
De tapioca e gordura
Que mãe enxugava ar mão,
Da tirna ¹¹do lampião,
Do zinabo¹² da bacia,
Da água de melancia,
Sangue de peru e pato,
Vi tudo como um retrato
No mulambo¹³ da rudia.

[...]

Com tudo isso lembrei
Dos pratos de papa quente
Que quando eu era inocente
Sentado nela esperei
Quonde munto recordei
Foi me dando uma agonia,
Por falta de companhia
Fiquei sentado num canto,
Findei enxugando o prando
Nos fiapos da rudia.

Responsáve da limpeza
Companheira mais lembrada,
Quem mais limpou na morada
Trapo de tanta riqueza,
Herança da natureza
Tratada como rainha,

¹⁰ pedaço de pano semelhante à almofada

¹¹ cinza

¹² Ferrugem

¹³ Pano velho

Chorei lembrando a mãe minha,
 Sentindo uma comoção
 Segurando no cordão
 Da rudia da cozinha.

SANTOS, Abraão. *A rudia da cozinha*, p. 73 a 75.

O vocabulário utilizado nos folhetos de cordel tem relação com a facilidade de compreensão, ou seja, a escolha lexical tem que ter sonoridade e um sentido, e se enquadra dentro da variação linguística, mais precisamente regional. As expressões escolhidas deviam obedecer uma certa coerência, tinham que fazer referência a um mesmo assunto, estarem dentro de um mesmo tema. Como podemos observar no trecho de Expedito Sebastião Silva:

não se pode falar de uma menina perdida na Paraíba e depois colocar o Japão só para rimar e voltar a falar na menina. Se a rima e a métrica forem bem feitas a gente decora fácil e dá gosto. Se estiver difícil decorar pode ver que o folheto está mal feito. (SILVA *apud* ABREU, 1999, p. 112)

No início da edição dos manuscritos dos folhetos já havia uma preocupação permanente com a correção e a precisão da língua, pois ao serem entregues ao tipógrafo para a composição eram cuidadosamente copiados em folhas longas e estreitas e traziam, em geral, as marcas da correção gramatical ou ortográfica. Acredita-se que muitas vezes as expressões nordestinas eram confundidas com “erros gramaticais ou ortográficos” e retiradas dos folhetos originais, comprometendo, assim, a genuinidade da poesia.

A construção de sentido dos folhetos de cordel é favorecida pela presença dessas expressões regionais. Como demonstra Antunes (2003), ao afirmar que “o sentido do texto está no texto e no leitor, em todo o material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto”. Dessa forma, as expressões nordestinas presentes nos textos da Literatura de Cordel tornam-se “familiar” aos leitores por se aproximarem da linguagem cotidiana utilizada.

Kleiman (1993, p. 66) acredita que “um dos fatores de correlação entre habilidade linguística e capacidade de leitura diz respeito ao dicionário mental do leitor, isto é, ao número de palavras que ele conhece e que têm um espaço mental”.

Desta forma, propõe-se a leitura de folhetos de cordel de várias regiões para se conhecer o vocabulário regional utilizado e fazer com que os leitores reconheçam instantaneamente as expressões nordestinas e infiram o sentido delas a partir do contexto em que os cordéis foram produzidos. Com isso, faz-se necessário apresentar, adiante, algumas considerações a respeito da abordagem desse gênero textual na escola.

3.4 A LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola, enquanto instituição formadora, deve pautar o ensino na realidade do aluno, uma vez que o conhecimento só tem sentido para o educando quando tem alguma relação com sua vivência social. Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros textuais se faz necessário, uma vez que são textos que estão inseridos nas mais diversas práticas sociais de comunicação e acompanham a evolução da sociedade.

A prática da leitura nas escolas passou por várias transformações, mas ainda assim se mantém a abordagem da leitura estruturalista, que ignora a experiência de vida, a história e a prática linguística dos alunos. Em outras palavras, não considera o grau de letramento desses alunos, fazendo com que eles percam o prazer de aprender e leiam apenas para obterem notas aprovativas nas disciplinas – tal prática tem feito desaparecer “o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade”, conforme Garcia (1999 *apud* RANGEL, 2005, p. 143). A escola deve ser um espaço em que os alunos gostem de ler acima de tudo.

Antunes (2003) refletiu sobre as atividades escolares que envolvem a leitura e concluiu que ainda persistem na mera decodificação, limitam-se apenas à interpretação superficial do texto, não levando os alunos à reflexão e criticidade. Além disso, é nítida a ausência de questões que promovam a interação verbal leitor-autor, sem uma relação com os diversos usos sociais que se faz da leitura, fazendo com que os alunos leiam sem interesse, não fazendo inferências do que leem com suas realidades de vida.

Muito se tem discutido que a maioria dos adolescentes, principalmente das escolas públicas, terminam os anos fundamentais alfabetizados, porém sem serem leitores competentes. Nas investigações sobre o ato de ler, Rangel (2005) apresenta

os estudos de Possenti (2001a) e Orlandi (2000) que trazem a discussão da leitura como interpretação e compreensão, presumindo-se que:

- a leitura é produzida e não ensinada;
- a leitura é instauração de sentidos determinados histórica e ideologicamente;
- o leitor possui características próprias, vinculadas a sua história de leitura;
- há vários modos de leitura;
- a participação social e a identidade do leitor dependem dos modos e efeitos da leitura de um determinado tempo e espaço. (POSSENTI; ORLANDI, 2001a, 2000 *apud* RANGEL, 2005, p. 143)

Através dos aspectos acima relacionados, percebe-se que a leitura praticada e ensinada nas escolas deve ser pautada nestas presunções a fim de evitar “erros” na prática da leitura e formar alunos não apenas alfabetizados como também com competências para ler de forma eficaz e eficiente. A fim de motivar a leitura de textos literários, no caso, dos folhetos de cordel, a escola deve promover ao seu alunado: prática de leitura diária não apenas no âmbito escolar; disponibilização de uma diversidade de exemplares de cordéis nas bibliotecas; escolha de livros didáticos que apresentem em sua maioria textos literários diversos; atividades de leitura crítica que analisem além de critérios superficiais (título, tema, personagens, etc.), que levem de fato à compreensão do texto (inferências, preenchimento das entrelinhas, reconstrução das pistas textuais, etc.).

Ainda em relação às deficiências da leitura escolar, observa-se que os folhetos de cordel estão presentes nas aulas de Língua Portuguesa das escolas por serem exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, mas não por valorizarem a leitura desses textos literários. O professor, por comodismo ou por obrigatoriedade, limita-se ao uso do livro didático, que por sua vez não há muito estudo de cordéis. Percebe-se que o texto literário, assim como antigamente, é utilizado como recurso apenas para alfabetizar, em que seus aspectos literários não são considerados e levam o leitor a lê-los sem apreciá-los.

Assim, a leitura literária, através do gênero cordel, deve ser mais estimulada e desenvolvida no meio escolar. Se o objetivo da escola é formar alunos competentes no processo de ler, precisa-se fazer que tenham contato com a maior variedade de textos, principalmente com os que se encontram no seu meio circundante. A esses, devem-se adicionar, gêneros que requeiram uma leitura mais atenciosa, sobretudo

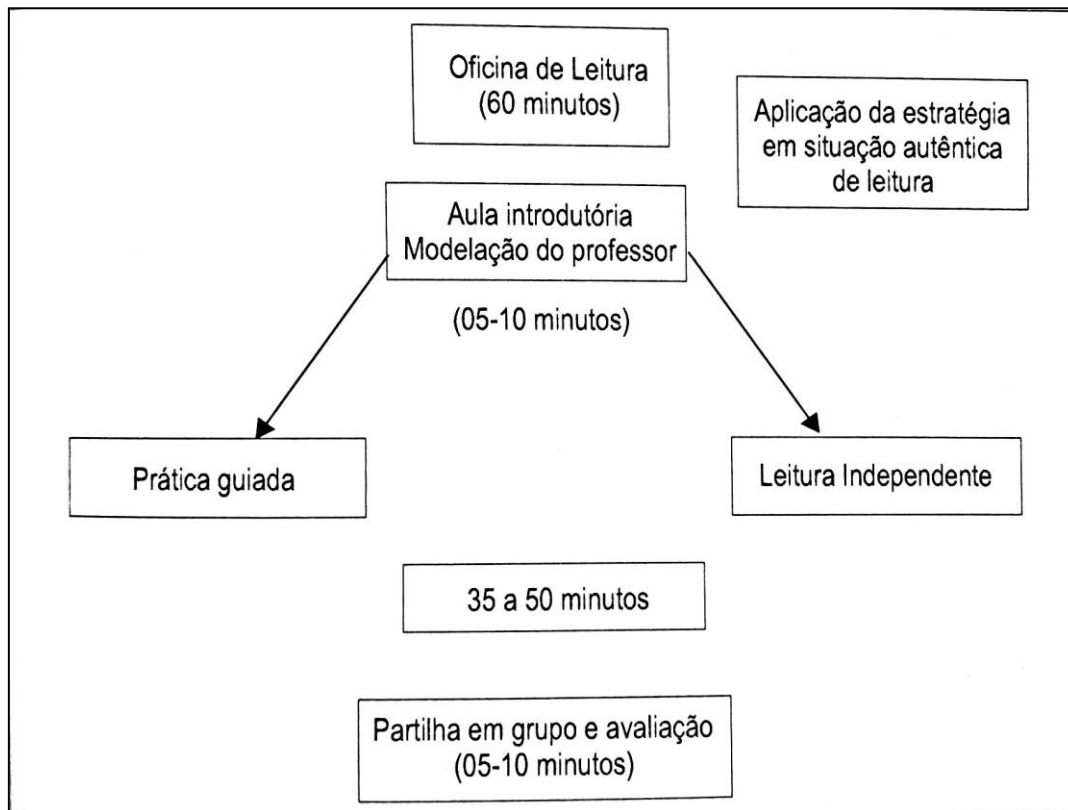
pela linguagem que se apresenta, como os textos literários, de modo mais específico, o cordel, objeto de estudo desta pesquisa. E que, como afirmam Harvey e Goudvins (2008 apud Souza *et al*, 2010, p. 48): “Leitores melhoram de leitura em leitura”.

Segundo Souza [et al] (2010), seguindo as teorias de Pressley (2002) uma leitura bem efetivada de qualquer tipo textual, deve ser realizada seguindo alguns passos: primeiramente o bom leitor deve ativar seus conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. Tal passo representa o começo da compreensão dos significados do texto. Essa formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor será confirmada durante a leitura do texto. À medida que o leitor prossegue a leitura, o próximo passo será identificar as informações importantes sobre o texto, ficar atento a sentenças e parágrafos-chave para tentar entender o significado de uma palavra pelo contexto ou por pistas dadas no texto. Por fim deve associar as ideias do texto para reconhecer a ideia principal, ou melhor para atribuir sentido ao que lhe parece ser primordial no texto.

O leitor capaz de ler seguindo os referidos passos é considerado um leitor proficiente, objetivo primordial da escola, que é fazer com que o aluno seja crítico e ativo, a ponto de construir o sentido do texto de forma autônoma. Importante frisar que a competência no ato de ler não depende apenas do uso de estratégias de leitura, mas também da fluência que o leitor tem na leitura, que acaba incentivando na compreensão do texto.

Os autores Souza [et al] (2010) propõem para o ensino de gêneros literários a releitura da proposta norte-americana de Harvey e Goudvins (2008), conforme apresentado no quadro 02, a seguir:

Quadro 02 - Proposta de Leitura Literária



Fonte: Souza [et al] (2010, p. 61)

A estrutura desse modelo de oficina é adaptada à realidade dos leitores brasileiros, possibilitando-lhes um conhecimento do texto na sua essência, desde que o professor os instrua através do ensino de estratégias de leitura adequadas para a compreensão efetiva dos textos lidos.

O professor ao levar para a sala de aula folhetos de cordel como sugestão de leitura, deve antes averiguar as expectativas dos leitores e esclarecê-los quanto ao objetivo de tal leitura. Afinal o leitor desconhecendo o porquê de sua ação concebe essa atividade proposta como destituída de sentido.

Nesta pesquisa, privilegia-se o ensino de leitura através do texto literário, em especial o gênero cordel, porque conforme Cosson (2007 *apud* SOUZA *et al.*, 2010, p. 60), a inserção do texto literário em uma sociedade acarreta o “[...] efeito de proximidade”, resultante do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Por meio da leitura do texto literário, os leitores descobrem as inúmeras interpretações que esse tipo de texto permite e o diálogo que ele estabelece com outros textos diversos.

O trabalho escolar sobre as obras da Literatura de Cordel deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode imaginar-se. Dessa forma, a literatura oferece a oportunidade de exercitar-se nessa experiência e aumentar a capacidade de compreender o mundo. Tal recompensa é o que motiva ação de ler. A presente afirmação justifica-se no pensamento de Colomer (2007) ao esclarecer que

a comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo. (COLOMER, 2007, p. 62)

Colomer (2007, p. 198) acrescenta à ideia anterior que “incentivar a leitura e ensinar a ler são os dois eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura”. A autora ainda demonstra que para uma interpretação efetiva de obras literárias, o mais adequado seria a leitura integral, pois faz com que os leitores adquiram competência e conhecimentos tanto de maneira implícita como explícita. Os textos da Literatura de cordel, sendo alguns literários, contribuem para a ampliação e a experiência dos leitores, já que neles se encontram manifestações histórico-culturais. Além da fruição, evasão, encantamento, a literatura possui funções de acordo com suas três faces, conforme Candido (2004) a apresenta:

- 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176)

Conforme as funções da literatura acima listadas, pode-se considerar que a Literatura de Cordel permeia entre as três funções: 1. apresenta aspectos formais característicos; 2. narra histórias vivenciadas ou observadas pelos cordelistas; 3. informa sobre acontecimentos históricos e atuais dentre diversas temáticas.

Desta forma, evidencia-se a riqueza desta literatura que, segundo o professor Veríssimo de Melo, possui vários papéis importantes, além de ser um veículo de comunicação de massa, como afirma o professor:

outro papel importante exercido pela literatura de cordel diz respeito sua função como auxiliar de alfabetização. Sabe-se que incontáveis nordestinos carentes de alfabetização aprenderam a ler deletreando esses livrinhos de feira, através de outras pessoas alfabetizadas. Numa época em que as cartilhas de alfabetização eram raras e não chegavam gratuitamente ao homem rural, o folheto de cordel cumpria espontaneamente essa alta missão social. (*apud* VIANA, 2010, p. 8)

Os autores Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro também consideram de grande importância o conhecimento e a experiência com folhetos de cordel, através da leitura oral em sala de aula, não só de Língua Portuguesa como em todas as áreas do conhecimento, pois segundo eles os alunos se envolvem e se encantam com a natureza poética dos cordéis: “os que aprenderam a ler com os folhetos foram primeiro tocados pela fantasia das narrativas, pelo humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações”. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 7)

Também se considerou de fundamental importância o trabalho escolar com a Literatura de Cordel como parte integrante da diversidade cultural constitutiva do Brasil, como destacam os *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, no seguinte fragmento:

[...] o conhecimento dessa característica plural do Brasil é extremamente relevante. Ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, ele forma a criança, o adolescente e o jovem para a responsabilidade social de cidadão, consolidando o espírito democrático. (1998, p. 123)

A Literatura de Cordel deve ser, portanto, considerada e valorizada como objeto de ensino nas escolas. Apesar de frequentemente se anunciar isso, observa-se pouca ocorrência de indicação de trabalho com o gênero cordel no ensino fundamental. Os resultados já obtidos nesta linha de estudos levam a uma reflexão sobre o ensino da leitura nas escolas com o uso da Literatura de Cordel e a uma reformulação das práticas de leitura realizadas pelos alunos a fim de auxiliá-los na superação das dificuldades no ato de ler.

3.4.1 A leitura virtual da Literatura de Cordel

A Literatura de Cordel passou por um tempo de desvalorização cultural e até chegar ao âmbito escolar e digital passou por algumas adaptações. No referido ano desta pesquisa, esta recebeu grande destaque ao ser reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil com sua inscrição no Livro de Registro de Formas de Expressão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Com a inovação tecnológica, abriu-se um leque de possibilidades de uso da escrita e dos objetos de leitura, os folhetos de cordel ganharam um novo espaço de divulgação: a mídia virtual. Em contrapartida, o leitor precisa cada vez mais praticar a leitura para aumentar seu conhecimento de mundo e suas experiências leitoras, pois a sua maioria não consegue realizar uma leitura crítica. Em virtude disso, surgiu a necessidade de a escola se adequar às novas demandas de leitura, já que a leitura atual vem sendo realizada de modo superficial por conta da rapidez e da velocidade das informações que circulam na internet.

Na atualidade, a presença e o uso das tecnologias informáticas é marcante, sejam elas informativas ou educativas. Esses recursos digitais, segundo Torrezzam; Behar (2009), são caracterizados como elementos informatizados que possibilitam a abordagem de conteúdos em materiais como: vídeos, imagens, animações, jogos educativos, dentre outros. Os recursos digitais educacionais são mecanismos que permitem novas práticas educacionais e possibilitam a interação aluno/objeto de aprendizagem.

Essas tecnologias digitais precisam ser utilizadas de maneira adequada, e para que isso ocorra necessita ocorrer o letramento digital. “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9) Por que *digital*? Por que não empregamos a tradução de *computer* ou de *multimedia literacy*? A opção parece, mais uma vez, depender do escopo do problema a ser tratado.

Assim como o conceito de letramento literário, já descrito, o de *letramento digital* ainda não foi definido e é ainda mais complexo, uma vez que traz, junto ao substantivo já tornado objeto de debate, um adjetivo que direciona a uma tecnologia de informática específica. *Letramento digital* é expressão ainda não empregada irrestritamente. Há ocorrências de *letramento informacional*, *letramento*

computacional, letramento midiático, letramento multimidiático e outras, todas traduzidas do inglês *computer literacy* ou *information literacy*, e nem sempre são sinônimas ou referem-se aos mesmos problemas e objetos. Em Portugal, por exemplo, o professor Damásio (2000) menciona a *literacia visual* e a *literacia mediática*, que embora se complementem, não têm o mesmo sentido. A *literacia visual* é descrita como a capacidade de compreender as informações através de imagens, enquanto que a *literacia mediática* é a capacidade de compreender as mensagens dos diversos meios de comunicação. O professor João Carlos Correia, também em Portugal, em artigo de 2002, relaciona a *literacia mediática* à cidadania. Dessa forma, percebe-se que *letramento digital* é um conceito muito amplo e que necessita de mais subcategorias, como, por exemplo, a depender da pesquisa: o letramento de indivíduos que usam a Internet na escola, exposição de slides e vídeos através do computador e projeção de data show.

A presença da tecnologia na escola precisa ser vista como elemento favorecedor do ensino-aprendizagem, no entanto, o uso do letramento digital no contexto da sala de aula é visto por muitos como ferramenta de distração ao alunado. É preciso que o professor compreenda que uma aula bem planejada pode tornar-se ainda mais atrativa e proveitosa com o uso adequado e planejado das tecnologias informáticas, o uso destas é o grande desafio dos docentes na atualidade.

Até os documentos oficiais que orientam a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Matrizes de Referências das competências e habilidades propostas pelo Ministério da Educação do Brasil, já têm manifestado por revisões e adaptações que incluam os dispositivos tecnológicos como contribuintes nas práticas pedagógicas planejadas e aplicadas pelos professores.

A BNCC (2017), no componente Língua Portuguesa, retrata sobre as várias transformações atuais das práticas de linguagem, em sua maioria, devidas ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). As práticas de linguagem modernas cada vez mais abrangem gêneros e textos multissemióticos (multiplicidade das linguagens, sejam elas verbais ou não) e multimidiáticos (articulação das linguagens através dos recursos digitais), contemplando desde a cultura digital até os diferentes letramentos. Conforme o trecho:

as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, 2017, p. 66)

A autora Romero (2008) considera que para os professores utilizarem as tecnologias digitais, adequadamente, precisam adquirir três competências: a competência tecnológica, a competência didática e a competência tutorial. A primeira se refere à ao domínio de ferramentas de criação e aplicações com o uso da internet. A segunda é descrita como a capacidade de criar materiais e produzir tarefas relevantes para os alunos, de adaptação a novos formatos e processos de ensino, de produção de ambientes direcionados à autorregulação por parte do aluno e utilização de múltiplos recursos e possibilidades de exploração. Já a terceira são as habilidades de comunicação, mentalidade aberta para novas propostas e sugestões, capacidade de adaptação a características e condições dos alunos e para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Segundo Sancho (2001, p.13), o uso de tecnologias contribui para a educação e a organização de ambientes de aprendizagem que situam os alunos e o professor em um clima organizacional favorável para alcançarem as metas educacionais consideradas pessoal e socialmente valiosas. Este considera ainda que o uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar não elimina os problemas do ensino, mas contribui de maneira favorável a motivação e interesse dos alunos em aprenderem de forma lúdica.

Vários estudiosos da área tecnológica consideram a aprendizagem através de jogos bastante proveitosa, pois estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, desenvolve a capacidade de atenção, desperta a imaginação e a criatividade, facilita a interação social, estimula a obtenção de autoestima, desenvolve a autonomia e a capacidade de obediência a regras. O jogo educativo é um exemplo de Objeto de Aprendizagem (OA) caracterizado como recurso digital com fins educativos que pode ser utilizado tanto na escola como fora dela através da mídia

virtual. A aprendizagem com jogos educativos é conhecida como “gamification”, desperta a competitividade de maneira lúdica e faz com que o jogador “aprenda brincando”.

Nesta pesquisa será apresentado um OA voltado para a área de Língua Portuguesa, mais especificamente um jogo que apresenta atividades de leitura e construção de sentido de cordéis com o auxílio do celular ou computador. Nele propõem-se atividades lúdicas sobre a Literatura de Cordel. Embora já haja outros games sobre cordel, este jogo é educativo e contribui para a apropriação das características da Literatura de Cordel, sua criação foi inspirada pela utilização de um aplicativo sobre variação linguística que despertou atenção do alunado e motivação para a realização das demais atividades diagnósticas das oficinas.

A maioria dos jogos com fins educativos se baseia na linguagem verbal e desperta a imaginação e a criatividade do jogador, fazendo com que ele interaja com o computador ou celular. Nesta interação, o jogador precisa refletir e relacionar as simulações do jogo x vida real, desenvolvendo dessa forma seu senso crítico. Ressalta-se que o jogo em si não é suficiente para aperfeiçoar tantas habilidades na educação, mas todas as ferramentas envolvidas propiciam uma aprendizagem interdisciplinar mais autônoma e lúdica.

Com esse OA, reforça-se a ideia de que é preciso propor atividades escolares que aliem recurso pedagógico tecnológico, relevância do conteúdo e interesse do aluno. O jogo “Cordelgame”, idealizado pela pesquisadora, se mostrou um objeto de aprendizagem satisfatório e motivador, que pode levar o aluno a ler cordéis e aprender sobre esta literatura de maneira prazerosa, criativa e significativa. Espera-se que o jogo elaborado e apresentado ao público na plataforma digital possa inspirar os professores de Língua Portuguesa a aplicá-lo com seus alunos e a incluir o letramento digital em suas práticas escolares, trabalhando assim com a leitura e a construção de sentido como processos interligados.

Entende-se que, a escola contemporânea deve o quanto antes superar o desafio de conciliar a tecnologia e a educação, como: estimular a prática da leitura literária seja ela virtual ou não; assegurar a formação profissional dos docentes nesse tipo de prática; ampliar as rotinas de relação entre leitura e escrita nas atividades escolares e de estímulo à leitura. Ações estas que levaram à adoção de uma metodologia adequada aos objetivos da pesquisa a ser realizada com os alunos do ensino fundamental, como apresentada a seguir.

4 METODOLOGIA

Esta seção aborda as ações que foram realizadas para a coleta e a análise dos dados que foram produzidos pelos alunos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Teresina. Assim, com a finalidade de analisar, nesse nível de ensino, a leitura e a construção de sentido das expressões nordestinas na Literatura de Cordel, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário acerca do histórico de leitura dos alunos; um bate-papo literário deles com um cordelista; leitura e produção de cordéis. Essas atividades diagnósticas foram realizadas através de oficinas de leitura, as quais se aplicaram aos alunos do 8º ano dessa escola. Nessas atividades, os dados foram analisados pelo paradigma interpretativo, detalhado a seguir.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa científica é um processo racional e sistemático que tem como objetivo encontrar respostas aos problemas específicos dessa área, levantados durante o projeto, através de métodos e técnicas adequadas ao objeto em estudo. Desse modo, para uma melhor organização e credibilidade do trabalho relativo à ciência, é importante classificá-lo adequadamente.

Com a intenção de responder ao questionamento norteador deste estudo e de analisar a leitura e a construção de sentido dos folhetos de cordel realizadas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, optou-se por uma pesquisa descritiva, uma vez que, segundo Gil (2002, p. 49), “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. ”

Os procedimentos técnicos iniciais para a execução deste trabalho foram a pesquisa bibliográfica e o levantamento teórico, já que através destes se reuniu o que foi escrito sobre leitura, construção de sentido, teoria literária, Literatura de Cordel, dentre outros itens relacionados à temática. Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é aquela presente em quase todos os estudos, uma vez que há a necessidade de se percorrer pela história, pela teoria acumulada, por saberes prévios como base.

O método de análise foi o quali-quantitativo. Qualitativo porque está relacionado ao levantamento de dados sobre a leitura e a construção de sentido que os alunos pesquisados realizaram dos folhetos de cordel, em sala de aula. Dessa forma, envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos. Portanto, os pesquisadores, ao optar pelo método qualitativo, podem utilizar uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, a fim de chegarem à compreensão do que contemple seu objeto de pesquisa. Quantitativo, por sua vez, pela necessidade de apresentar alguns dados coletados em números e que foram analisados posteriormente de forma qualitativa.

Minayo (2010, p.14) no que diz respeito à pesquisa qualitativa, ressalta que esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos processos nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desse modo, o método qualitativo se preocupa com aspectos da realidade não quantificáveis, além de centrar-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. Já os métodos quantitativos procuram mostrar dados, indicadores e tendências observáveis. Também suas investigações demonstram a regularidade dos fenômenos estudados.

O método de abordagem também foi descritivo porque houve uma observação e uma descrição dos dados coletados, a fim de serem interpretados. Além disso, pode-se enfatizar o caráter exploratório deste trabalho tanto por ser considerado o ponto de partida para qualquer trabalho científico quanto por proporcionar o maior leque possível de informações sobre um determinado fenômeno.

Nesse contexto, percebe-se a relevância dos métodos descritivos e exploratórios, porque, ao serem trabalhadas de maneira colaborativa, “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais”. (GIL, 2002, p. 42).

4.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA

A coleta de dados foi realizada no ano de execução deste projeto, 2018, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Teresina-PI,

especificamente na turma do 8º ano do turno matutino, composta por 35 alunos com faixa etária entre 14 e 15 anos.

A instituição educacional onde se realizou a pesquisa foi inaugurada em agosto de 1984. Seu espaço é amplo, com 11 salas de aula, um pátio, uma diretoria e uma secretaria, além da sala dos professores e da quadra de esportes. A instituição possui também uma pequena sala de leitura que é utilizada para alguns projetos da escola, tais como Reforço e Mais Educação.

A escolha da turma do 8º ano aconteceu em virtude de ser a série do ensino fundamental que foi avaliada, no referente ano da pesquisa, pelo SAETHE, bem como pelo fato de os alunos desse ano de ensino já possuírem um repertório e experiência de leitura, ainda que básico e mera decodificadora. Mesmo praticando a leitura de textos diversos desde o início da vida escolar, pode-se que alguns alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental sem possuírem habilidades de leitura necessárias para a aprendizagem. Embora, tendo a consciência que a prática da leitura proporciona ao aluno o enriquecimento do seu vocabulário, a obtenção de conhecimento, a dinamização do raciocínio e da interpretação. Ao lerem folhetos de cordel abordando temas, expressões e locuções típicas do vocabulário nordestino, observou-se que os alunos sentiram mais facilidade na leitura, na compreensão e mais motivação por esses folhetos serem próximos da realidade, isto é, com o mesmo linguajar deles. Assim, foi evidente o papel fundamental da leitura em semelhante processo.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p.44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A partir dessa pesquisa bibliográfica, foi feita uma discussão e reflexão sobre os aspectos envolvidos na leitura e construção de sentido de textos da Literatura de Cordel, por meio de diversas fontes a fim de fundamentar e colaborar na elaboração das oficinas de leitura desenvolvidas com os alunos envolvidos nessa pesquisa.

O *corpus* de análise dos dados foi constituído por atividades didáticas realizadas através de oficinas de leitura aplicadas aos alunos do 8º ano do ensino fundamental, especificamente do gênero cordel, com a finalidade de se analisar a

leitura e a construção de sentido de folhetos de cordel através das expressões nordestinas presentes nesses textos, além de se fazer uma análise descritiva do entendimento.

A Literatura de Cordel foi escolhida por retratar o cotidiano, a realidade e a cultura do povo nordestino e brasileiro, em um misto de ficção e literariedade. Apesar de ter alcançado um pouco de prestígio, a leitura deste gênero precisa ser mais incentivado nas escolas, porque, dentre outras razões, é um meio de motivação para o conhecimento das especificidades do texto literário, bem como para a compreensão das expressões linguísticas regionais. Dessa forma, é um gênero que permite um estímulo para a prática da leitura e para a valorização da cultura nordestina do país.

Na escola, o ensino de Língua Portuguesa, tem foco na leitura, são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. O SAETHE, realizado desde 2014, corresponde a avaliações do tipo censitária e transversal para estudantes da rede municipal de Teresina. Com a implementação desse sistema de avaliação, os dados obtidos pelas avaliações realizadas pelos alunos envolvidos servem como materiais de apoio para a apropriação pedagógica, contribuem com a prática dos professores, bem como para o aperfeiçoamento do desempenho de leitura dos estudantes. Ademais, contribuem para a reformulação das políticas de gestão e ações pedagógicas do ambiente escolar.

As matrizes de Língua Portuguesa do SAETHE estão estruturadas em quatro dimensões. Nas quais, foram elencados alguns tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada uma das dimensões, diferentes para cada uma das séries avaliadas, de acordo com o padrão de desempenho de cada aluno que poderá está entre os níveis abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Quadro 03 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saethe 8º Ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAETHE	
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
II. ESTRATÉGIAS DE LEITURA	
D04	Interpretar texto não verbal.
D05	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
D06	Localizar informação explícita em texto verbal.
D07	Reconhecer o assunto de um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D09	Inferir informação em texto verbal.
D10	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de pontuação e outras notações.
D11	Identificar o gênero de um texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
D13	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão.
D14	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
D15	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.
D16	Identificar efeitos de humor e ironia em textos diversos.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D17	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
IV. PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D19	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções etc.
D20	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do

	texto.
D21	Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D22	Diferenciar, em um texto, as partes principais das secundárias.
D23	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D24	Diferenciar fato de opinião relativa a um fato.
V. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D28	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: SAETHE, 2018

Dentre os itens cobrados nessa prova, 10 foram focados por serem relacionados à leitura e construção de sentido de cordéis em que são avaliadas as seguintes habilidades: localizar informação explícita em texto; reconhecer o assunto de um texto; inferir o sentido de palavra ou expressão; inferir informação em texto verbal; identificar o gênero de um texto; identificar a finalidade de textos de gêneros diversos; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa; identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

A análise dos dados, em função da delimitação da pesquisa, foi dada através da categorização dos dados das oficinas de leitura que foram realizadas com os alunos envolvidos na pesquisa. As atividades diagnósticas desenvolvidas em sala de aula e o acompanhamento do desempenho dos discentes no cotidiano escolar foram imprescindíveis ao aperfeiçoamento da leitura dos textos, uma vez que possibilitaram à pesquisadora uma dedicação mais significativa no que se refere ao ensino da prática da leitura do gênero cordel em sala de aula. Para isso, foi necessária a utilização de estratégias de leitura adequadas para minimizar as dificuldades que os alunos do ensino fundamental apresentaram durante o ato de ler.

As atividades diagnósticas que foram aplicadas nesta pesquisa, quanto à elaboração, seguiram o modelo de sequência expandida proposto pelo teórico

Cosson (2012), que se constitui por sete passos: **Motivação** (atividade de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido), **Introdução, Leitura, Primeira interpretação** (destina-se a uma apreensão global da obra), **Contextualização** (a noção de contexto literário é uma forma de separar a literatura da história, isto é, o contexto é simplesmente a história), **Segunda Interpretação** (leitura aprofundada de um de seus aspectos) e **Expansão** (é o movimento de extrapolação do limite de um texto para outros textos, análise das relações textuais); já quanto à maneira como foram aplicadas foi de acordo com o método recepcional de Bordini e Aguiar (1993), que é composto por cinco etapas em que se concentra na interação entre texto e leitor: Determinação do Horizonte de Expectativas, Atendimento do horizonte de expectativas, Ruptura do horizonte de expectativas, Questionamento do horizonte de expectativas e Ampliação do horizonte de expectativas. Ao final da realização das oficinas de leitura de folhetos de cordel, cada aluno envolvido na referida pesquisa recebeu um portfólio contendo todas as atividades e produções desenvolvidas.

4.4 AS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Seguindo a proposta da pesquisa de considerar a leitura e a construção de sentido de cordel, numa perspectiva da relação texto/leitor, com base nos pressupostos da linguagem e sentido, utilizou-se o Método Recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1993) e o modelo de sequência expandida proposto pelo teórico Cosson (2012) para a organização de atividades diagnósticas, fase de recolhimento de dados, bem como, para posterior apresentação de proposta pedagógica de leitura e construção de sentido de cordel para o 8º ano.

Os métodos apresentam uma dimensão de leitura literária com ênfase no leitor e no seu papel ativo nas etapas de leitura, em que o aluno tem oportunidade de escolher textos, questionar suas escolhas, refletir sobre temáticas, comparar conhecimentos pré/pós-leituras, construir um sentido para o texto, debater sobre conteúdos do texto e suas vivências, como prática de letramento, bem como, romper com suas expectativas habituais de leitura.

Seguiram-se, as etapas propostas pelo método Recepcional para a aplicação das atividades diagnósticas, a fim de subsidiar os dados desejados para a análise: a recepção do texto literário, as expectativas quanto ao cordel, os hábitos de leitura do gênero, as escolhas temáticas e as preferências por determinados autores, enfim,

um panorama inicial da realidade da turma sobre leitura de cordel e a validação da teoria abordada pelo Interacionismo ao tratar da relevância da relação texto/leitor na construção de sentido do texto.

Assim, o plano de trabalho com a leitura de folhetos de cordel no 8º ano obedeceu às seguintes fases aqui apresentadas:

1 **DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:**

- Aplicação do questionário (sondagem) sobre o conhecimento atual de Leitura e Cordel (Apêndice A);
- Realização de um bate papo literário com dois cordelistas sobre a recitação de cordéis relacionada às práticas de leitura oral e exibição de um vídeo “Literatura de cordel” (Youtube) sobre a Literatura de Cordel para a contextualização do bate papo literário – **Motivação** (Apêndice B).

2 **ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:**

- Realização de uma roda de leitura de uma diversidade de folhetos de cordel relacionada às práticas de leitura individual e coletiva, conversa informal sobre o gênero em questão, os aspectos da linguagem, as formas e as possíveis diferenças entre os cordéis e os demais textos. Exploração de questionamentos orais: O que levou você a escolher este cordel? Você gostou de ler este cordel? Justifique. Qual a temática abordada neste cordel? Há rimas neste cordel? Há xilogravuras neste cordel? Há palavras e/ou expressões desconhecidas no cordel lido? Quais? Quais palavras e/ou expressões presentes no cordel lido você conhece e utiliza no cotidiano? – **Introdução e Leitura** (Apêndice C).

3 **RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:**

- Exibição de vídeos (“Geraldinho Nogueira - O Caso do Porquinho”, “Tonho dos Couros e a poesia de cordel: O Marketing Nordestino”, “Dialeto Porto-Alegre”) e aplicação de uma atividade sobre variedade linguística relacionada à linguagem nordestina presente nos folhetos de cordel – **Contextualização** (Anexo 01).

4 **QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:**

- Aplicação de três atividades que avaliaram as habilidades de leitura e a construção do sentido de folhetos de cordel relacionadas aos descritores de leitura,

segundo os PCN, cobrados no SAETHE – **Primeira e Segunda Interpretação** (Apêndice D).

5 **AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:**

- Realização de atividades de produção textual (individual e coletiva) de cordel – **Expansão** (Apêndice E);
- Realização de uma oficina de xilogravura com a temática “Meio Ambiente” supervisionado por uma professora de Arte da escola (projeto interdisciplinar);
- Exposição, em varais na escola, de todos os cordéis e xilogravuras produzidos e apresentados em um recital de poesias de cordel;
- Participação de um grupo de alunos na apresentação dos cordelistas Edmilson Ferreira e Nogueira Netto, do projeto “ARTE DA PALAVRA – REDE SESC DE LEITURAS”.

O contato inicial sobre a pesquisa teve como porta de entrada a assinatura dos documentos exigidos pelo Comitê de ética: o termo de assentimento para as explicações necessárias aos participantes, distribuído aos alunos na sala de aula, em momento reservado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, entregue aos pais numa abordagem em grupo, em reunião marcada para esse fim. As atividades supracitadas que traçaram o diagnóstico inicial da pesquisa foram aplicadas nos dias seguintes. Constituíram-se em ferramentas capazes de oferecer subsídios sobre o que os alunos sabem e quais as suas principais expectativas como leitores de cordel.

Desse produto final de elementos, foi realizado o tratamento dos dados descritos no próximo capítulo na busca da compreensão da realidade da turma. Além disso, através da análise busca-se traçar estratégias para uma proposta de intervenção a fim de amenizar os déficits de aprendizagem encontrados no processo de leitura de cordel e valorizar tal literatura.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisam-se os dados obtidos através do plano de trabalho com a leitura e a construção de sentido de cordel no 8º ano, com vistas à consecução dos resultados. O *corpus* da pesquisa constituiu-se das atividades diagnósticas já descritas na metodologia. Optou-se pela análise de todas as atividades realizadas pelos 35 (trinta e cinco) alunos componentes da turma, uma vez que a totalidade teve participação. Na exposição, ao tratar de manifestações escritas ou orais dos participantes, determinou-se a letra “A” para indicação da expressão de cada aluno, numerada de acordo com a ordem de exibição.

Dessa forma, desenvolvemos o tratamento e a análise dos dados, acompanhando as fases propostas pelo método recepcional utilizado nas atividades diagnósticas e a exposição de resultados segue o percurso linear da aplicação. Dados da observação direta e elementos da teoria, também, enriquecem a discussão que se segue.

5.1 OFICINAS DE LEITURA: VERIFICAÇÕES

Para atender à etapa inicial do método recepcional - **a determinação de horizontes de expectativas** – partiu-se para aplicação do questionário de sondagem a fim de detectar o que os alunos já sabiam ou conheciam sobre cordel, além de perceber aspectos dos hábitos de leitura no dia a dia. Em seguida, os cordelistas se apresentaram e interagiram com os alunos, além de contextualizarem sobre a Literatura de Cordel.

Como Bordini e Aguiar (1993) explicam, é essencial que o docente trabalhe com Literatura conhecendo, inicialmente, o acervo literário que se tem, de acordo com a vivência de mundo, experiência e gosto dos leitores. A aplicação de questionários é citada pelas autoras como um ponto de partida para a etapa de exploração dessas realidades.

Optou-se por um questionário de dez questões, sendo seis questões abertas e quatro objetivas, para ampliar a liberdade de expressão, e, também para não ser um instrumento enfadonho e cansativo. As indagações apresentadas foram as seguintes: 1. Você gosta de ler livros? Justifique. 2. Qual a sua maior dificuldade quando lê um texto? 3. Que contribuições você considera que a leitura traz para a

sua vida? 4. Que gêneros literários você mais gosta? Justifique. () Narrativas de aventura/enigma. () Folhetos de cordel. () Romances. () Poesia. () Conto. () HQ. () Nenhum. 5. Você conhece algum cordel? 6. Você prefere ler ou escutar cordéis? Justifique. 7. Que diferenças vê entre cordéis e outros tipos de texto? 8. Durante a leitura, ao se deparar com palavras ou expressões desconhecidas, o que você faz? () Continua lendo para tentar descobrir o significado pelo contexto. () Pergunta à professora ou a alguém. () Procura o significado na internet. () Consulta o dicionário. () Não dar importância. 9. Você lê folhetos de cordel na sua escola? Se sim, indique em qual suporte: () Livro didático. () Em mídia digital. () Folheto de cordel. () Atividade xerocada. 10. Você pratica a leitura com qual finalidade?

O primeiro impacto sobre as questões foi sobre como iriam se expressar, se de forma simples ou mais polidos, já que poderia ser uma avaliação. Após explicação de que se tratava de uma atividade de rotina e não avaliativa, cada questão foi lida a fim de dar um norteamento de interpretação. Verificou-se, nesse momento, que iniciaram respondendo os itens objetivos. Os alunos, em geral, ainda sentem muita dificuldade de interpretar perguntas sem a leitura do professor e de se expressarem através da escrita. Isso se constata nas tarefas diárias em sala e nas avaliações, nas quais deixam as questões subjetivas em branco e respondem apenas as objetivas.

De acordo a teoria estudada em Antunes (2009) essa dificuldade de interpretação é evidente, já que as avaliações de diferentes portes estimam resultados ruins para a leitura no Brasil, ainda deficiente em habilidades mais complexas de interação com textos.

Kleiman (2013) apresenta um exemplo de como essa interação na leitura ocorre de maneira desfavorável à compreensão:

ao invés de ir pensando junto com o autor, como fazemos ao falar, quando podemos até suprir a palavra que o nosso interlocutor tem na ponta da língua, o leitor fica ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior, e depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão. É aí que vai se delineando a leitura como uma atividade difícil, insuperável para muitos. (KLEIMAN, 2013, p. 72).

Ao ler para os alunos, na interação face a face, com elementos contextuais, gestos, entonação, as perguntas foram compreendidas e facilmente respondidas em seguida.

Quase totalidade da turma diz que gosta de ler. Dos trinta e cinco alunos, apenas doze citam que não gostam de ler porque não entendem. Além disso, a totalidade afirma que a leitura é importante para o aprendizado. Destacam-se algumas respostas dos alunos:

A1: “Não gosto de ler porque não entendo”;

A2: “Não gosto de ler porque não sei explicar o que leio”;

A3: “Não gosto de ler porque tenho vergonha”;

A4: “A leitura é importante porque aprendo mais”;

A5: “A leitura é importante porque melhora minha escrita”;

A6: “A leitura é importante porque aumenta meu vocabulário”.

Dos gêneros literários apresentados para escolha, folheto de cordel e narrativa de aventura/enigma foram os mais escolhidos. Apesar de o cordel está na lista de preferências de leitura dos alunos, é um gênero pouco explorado nas escolas, nos livros didáticos, como se percebe pela fala dos dezoito alunos que afirmaram conhecer o cordel através dos folhetos levados pelo professor e do poeta Braúlio Bessa, o qual se apresenta semanalmente no quadro “Poesia com rapadura” da TV Globo.

Todos os alunos observados conhecem o cordel e afirmaram que este gênero se difere dos demais por apresentar rima e musicalidade. Tal recorrência a esses elementos estruturais pode ser justificada através de estudiosos do cordel, quando falam que a rima e a musicalidade são recursos utilizados desde o início das produções que facilitavam a memorização e a divulgação dos folhetos. Assim, por se constituírem em recursos musicais, atraem o leitor e provocam o gosto, por isso, tão marcante na memória dos discentes.

A Literatura de Cordel quando se faz presente nas escolas aparece de duas formas: folhetos de cordel ou recitação. Dos trinta e cinco alunos observados, vinte e três alunos afirmaram gostar mais de escutar a recitação de cordéis do que ler os folhetos. Tal constatação só reafirma o que já foi descrito anteriormente sobre a dificuldade que os alunos têm no ato da leitura e o que os autores Marinho e

Pinheiro (2012) consideram de grande importância que é o conhecimento e a experiência obtida através da leitura oral de folhetos de cordel em sala de aula.

Quando questionados sobre suas atitudes ao se depararem com palavras desconhecidas nos textos, 25 alunos marcaram a opção “continua lendo para tentar descobrir o significado pelo contexto” e os demais perguntam para o professor ou pesquisam na internet. Dessa forma, acredita-se que os folhetos de cordel por apresentarem uma linguagem coloquial, com expressões cotidianas são facilmente compreendidos.

Quanto à prática ou não da leitura, quando questionados com qual finalidade liam, a maioria das respostas voltaram-se para a leitura escolar, apenas para responder atividades e provas. Apenas oito alunos afirmaram ler por prazer e seis alunos leem para escreverem ou se comunicarem melhor. Assim, comprova-se a falta de rotina de leitura por prazer e a predominância da leitura por obrigação para estudos pré-estabelecidos.

Pode-se concluir após análise dos questionários que há deficiência na prática da leitura e da escrita, gosto pelo cordel e suas peculiaridades (rima, musicalidade) apesar de ser pouco explorado na escola, preferência pela escuta da recitação de cordel e pouca presença de folhetos de cordel tanto no ambiente escolar como no material didático.

Assim, ratifica-se a defesa proposta por Marinho e Pinheiro (2012), de proporcionar acesso aos alunos dos diferentes gêneros textuais, sendo o cordel tão importante, quanto os outros textos literários.

Para a segunda etapa de determinação do horizonte de expectativas realizou-se o bate papo literário, como **Motivação** segundo Cosson (2012), a fim de despertar a curiosidade dos alunos e fazer com que eles se posicionassem com relação aos temas abordados nos cordéis recitados. Todos os trinta e cinco alunos presentes assistiram com entusiasmo e interagiram com os dois cordelistas que se apresentaram. No primeiro momento, foi exibido um vídeo do *Youtube* “Literatura de cordel” para contextualizar sobre o gênero a ser estudado, neste caso o cordel, observou-se a concentração e o interesse de todos os alunos que estavam presentes. Os cordelistas iniciaram a apresentação com a recitação de alguns cordéis de suas autorias e mesclaram com um pouco do repente para interagir com os alunos.

Todos os alunos receberam uma ficha contendo alguns critérios, conforme apêndice B, a serem observados durante a apresentação da recitação. Da plateia que se fez presente, apenas cinco alunos solicitaram alguns temas do cordel (escola, internet, respeito) e cantorias (desafio, repente) a serem apresentados, quinze alunos registraram suas observações na ficha entregue. Dentre as observações feitas nas fichas, destaca-se: a musicalidade (recitação acompanhada de viola); presença de rimas; temáticas relativas à atualidade, aos nordestinos e aos valores morais; presença de humor e crítica; presença de expressões da oralidade e da região do Nordeste.

Para o **Atendimento do horizonte de expectativas**, três aulas foram reservadas para uma roda de leitura de cordel, como atividade de **Introdução e Leitura** segundo Cosson (2012), e o objetivo proposto foi apresentar aos alunos o universo da Literatura de cordel e praticar a leitura de diversos folhetos de cordel. Partindo, então, da ideia inicial que eles tinham de cordel, levou-se para a sala de aula vários folhetos de cordel de obras literárias consagradas como “Romeu e Julieta” e “O Romance do Pavão Misterioso”, dentre outros cordelistas piauienses e de temáticas relativas ao humor, já que muitos dos alunos citaram no questionário quando perguntados quais cordéis conheciam. Assim, fez-se o atendimento das perspectivas iniciais, de acordo com os gostos pessoais da maioria e atendendo à orientação da teoria.

Inicialmente a professora pesquisadora leu um trecho do folheto “O Romance do Pavão Misterioso”, de José Camelo de Melo Rezende, questionou os alunos sobre os elementos da narrativa presentes no trecho lido (personagens, enredo, narrador, tempo, espaço-PENTE) e solicitou que observassem a entonação na leitura. Por fila, cada aluno foi respondendo o que conseguiu identificar a partir da observação da leitura. Com essa atividade, perceberam que uma história pode ser narrada em versos e cantada devido à presença das rimas que trazem musicalidade ao texto.

Conforme sugestão de atividade de Marinho e Pinheiro (2012) que consideram a leitura oral de folhetos de cordel uma atividade

indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser a de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entoações de modo adequado. Trata-se de dar expressividade à leitura – encontrar o seu *páthos*, o núcleo afetivo da narrativa. Por exemplo, se a narrativa tem um tom humorístico a leitura deverá realçar esse traço. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 129).

Durante a atividade roda de leitura, vinte e oito alunos se fizeram presentes e cada um escolheu um folheto de cordel de sua preferência para ler individualmente. A leitura teve o acompanhamento da professora pesquisadora que auxiliou os alunos em algumas dificuldades que surgiram como o ritmo de leitura, linguagem metafórica, etc.

A Realização da roda de leitura de cordel durou três aulas em momentos distintos:

1. Exposição de cinquenta folhetos de cordel pendurados em barbantes na sala de leitura;
2. Escolha dos alunos do folheto de cordel a ser lido;
3. Discussão oral sobre os questionamentos realizados pela professora pesquisadora.

O objetivo principal foi sondar a preferência e o conhecimento das características de cordel, e as possíveis temáticas e autores selecionados pelos alunos em atividade de pesquisa.

Cosson (2012) sugere a atividade “Varal Poético” como sendo uma estratégia metodológica do letramento literário, podendo ser utilizada pelo docente em oficinas de leitura. Destaca que:

é a exposição de poemas ou mesmo de textos em prosa feitos pelos alunos ou selecionados por eles em um cordão e presos por grampo, fitas ou outro meio. Esse varal pode ser usado para exposições ou para registro de atividades especiais feitas em sala de aula. Também é possível ser um espaço permanente de divulgação das leituras feitas pelos alunos e pode conter tanto o resultado da leitura quanto simplesmente um texto lido e que deseje compartilhar com o conjunto da turma (COSSON, 2012, p. 133).

No primeiro momento, pediu-se que os alunos observassem como os cordéis estavam expostos na sala e qual era a relação com a história da Literatura de cordel,

todos os alunos responderam em coro que os cordéis eram expostos em cordas ou barbantes nas praças para atrair a clientela, fato que gerou o nome “cordel”.

No momento seguinte, eles foram convidados a folhearem os folhetos de cordel expostos e escolherem um de acordo com o gosto para realizarem a leitura de maneira individual. De maneira geral, os discentes se sentiram entusiasmados para ler e demoraram um pouco para escolher apenas um exemplar dentre os cinquenta cordéis expostos.

Em seguida, exploraram-se as seguintes perguntas orais, em que se se destacam:

1) O que levou você a escolher este cordel? (Dezenove alunos escolheram o cordel pelo título e os demais pela capa)

“O título atraiu minha atenção”.

“Achei a ilustração da capa interessante”.

2) Qual a temática abordada neste cordel?

A1: “Sertão”;

A2: “Romance”;

A3: “Lenda”;

A4: “Drogas”;

A5: “História de aventura”;

A6: “História de humor”.

3) Você gostou de ler este cordel? Justifique.

A1: “Não. Porque a história tem um final triste”;

A2: “Sim. Porque a história é engraçada”;

A3: “Não. Porque prefiro ler texto em prosa”;

A4: “Sim. Porque a história foi narrada com uma linguagem familiar”;

A5: “Sim. Porque li uma história conhecida (Lenda do Cabeça de Cuia) contada de uma maneira diferente”.

4) Há rimas neste cordel?

A1: “Sim. Em todas as estrofes”;

A2: “Sim. Porque todo cordel precisa ter para poder ser cantado”;

A3: “Sim. No final de cada verso”.

5) Há xilogravuras neste cordel?

A1: “Sim. Apenas na capa”;

A2: “Sim. Na capa e em algumas páginas”.

6) Há palavras e/ou expressões desconhecidas no cordel lido? Quais?

A1: “Sim. Onipotente, protetiva, eloquência”;

A2: “Não. Algumas até uso no meu dia a dia”.

7) Quais palavras e/ou expressões presentes no cordel lido você conhece e utiliza no cotidiano?

A1: “Peleja”;

A2: “Baixa da égua”.

A1: “Dar rabanada”;

A2: “Baixa da égua”.

A atividade deu um norte com relação aos clássicos da Literatura de Cordel, suas características e as preferências temáticas, o que permitiu aos alunos um maior conhecimento sobre esse gênero e prática de leitura literária. Ao término da atividade já se viu um grupo de alunos trocando os exemplares de folhetos de cordel, solicitando à pesquisadora que pudessem levar para casa para continuar a leitura e outros em busca de mais cordéis na sala de leitura.

Infelizmente a escola não possui uma biblioteca com um bibliotecário que organize os livros e atenda adequadamente, fator que, de imediato, dificultou a atividade.

Pinheiro (2007) diz que a escola deve proporcionar condições para a leitura e não apenas exigir práticas do professor:

[...] há outras condições que fogem ao domínio do professor. São condições que ele pode e deve cobrar da instituição a que está ligado. Agora é a vez de a escola dar a sua contribuição. É indispensável o uso da biblioteca. Ir à biblioteca, escolher livremente na prateleira o livro que quiser, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um contato corporal com os livros [...] As experiências das salas de leitura tem sido de grande importância na formação de leitores em geral (PINHEIRO, 2007, p. 29)

A leitura dos cordéis escolhidos foi realizada silenciosamente e as palavras desconhecidas foram pesquisadas em dicionário, como forma de ampliação do vocabulário. E para isso, solicitou-se aos alunos que ensaiassem a recitação para apresentar na próxima aula, as dúvidas sobre expressões e entonações foram retiradas individualmente até o final da aula. A atividade estendeu-se para casa, já que cada um levou um folheto de cordel.

Com essa etapa, em geral, demarcou-se o horizonte de expectativas dos alunos do 8º ano:

- Nos cordéis há a presença marcante de marcas da oralidade;
- Os cordéis são textos rimados, com estrofes e versos;
- Os cordéis são ilustrados através de xilogravuras;
- Os cordéis narram história de maneira poética;
- São textos que falam sobre temas diversos;
- Ler cordéis requer entonação adequada;
- O cordel apresenta musicalidade;
- Ler cordéis é divertido.

Bordini e Aguiar (1993) consideram essa etapa inicial como porta de entrada para o conhecimento das práticas de leitura dos alunos, a fim de auxiliar as seguintes fases do método num processo dinâmico, gradual e constante. Questões da realidade sociocultural, conhecimentos prévios e análise da realidade local foram relevantes nesta fase de aplicação.

Para o atendimento do horizonte de expectativas, uma aula foi reservada para retomada da leitura de cordel e o objetivo proposto foi corresponder aos anseios dos alunos. Partindo, então, da ideia inicial que eles tinham de cordel, levou-se para a sala alguns exemplares de folhetos de cordel de humor e lenda, detectados como preferências de leitura da turma, já que muitos dos alunos escolheram cordéis com essas temáticas. Assim, fez-se o atendimento das perspectivas iniciais, de acordo com os gostos pessoais da maioria e atendendo à orientação da teoria.

Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão

ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 88)

Houve uma conversa informal sobre as temáticas abordadas, as formas e as possíveis diferenças entre prosa e poesia, os aspectos da linguagem, os elementos da narrativa, a musicalidade e as características típicas da Literatura de cordel. Cosson (2014, p. 35) concorda com a leitura progressiva, que parte do usual para leituras mais complexas: “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

A terceira etapa, **Ruptura do horizonte de expectativas**, foi realizada em três aulas seguidas, com um intervalo para o lanche, de acordo com o horário já organizado na rotina do dia. A proposta foi exibição de vídeos e aplicação de uma atividade sobre variedade linguística (Anexo 01) relacionada à linguagem nordestina presente nos folhetos de cordel.

Cosson (2012) em seu método da Sequência Expandida chama esse momento de **Contextualização**, já que essa atividade prepara o aluno para entrar no texto a partir daquilo que a obra o apresenta. O professor pode escolher uma ou combinar aquelas que possam trazer maior coerência e ampliação ao gênero estudado. Segundo ele, esse é o aprofundamento do encontro do leitor com a obra.

A primeira etapa refere-se à exibição de três vídeos do *Youtube* já listados, no qual cada um apresentou uma variação linguística de uma região do Brasil. Neste momento, percebeu-se o interesse e a concentração de todos os vinte e seis alunos presentes, reforçando a ideia de que recursos tecnológicos quando bem utilizados favorecem o aprendizado. No geral, o vídeo com o dialeto da região sul do país não foi bem compreendido devido os alunos não terem conhecimento das expressões características dessa região.

Já a segunda etapa refere-se a uma atividade xerocada composta por onze questões (10 subjetivas e 1 objetiva) que foi entregue para cada aluno responder individualmente e em silêncio. Mais uma vez as questões subjetivas ficaram prejudicadas com respostas vagas ou em branco. Apesar dos dados dessa atividade ter sido mínimos, pôde-se perceber que os alunos em geral tinham mais conhecimento das expressões nordestinas por as utilizarem no cotidiano.

Ressaltam-se algumas respostas dos alunos, pois as demais foram repetidas, quando questionados sobre expressões típicas da sua cidade ou estado que conheciam:

A1: “oxente”;

A2: “mermã”;

A3: “caçar conversa”;

A4: “assanhada”;

A5: “cabra da peste”;

A6: “besta”.

A intenção com a realização dessa atividade foi levar os alunos a refletirem sobre a linguagem característica de cada região do país, principalmente a nordestina, por ser a linguagem bastante frequente nos folhetos de cordel.

A aula seguinte foi reservada para o **Questionamento do horizonte de expectativas**, etapa do método recepcional em que o discente:

tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, [...] tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 90).

As autoras esclarecem que nesse momento as atividades objetivas proporcionam comparações do que se sabia antes e dos novos conhecimentos adquiridos. Trata-se de uma reflexão a fim de levar o aluno a perceber a evolução de saberes após as etapas aplicadas.

Antes de iniciar as atividades da aula, explicou-se que seriam três atividades com a maioria das questões objetivas para avaliarem as habilidades de leitura e a construção do sentido de folhetos de cordel relacionadas aos descritores de leitura-SAETHE, como uma revisão para a prova do SAETHE que iria acontecer no final do ano letivo. Essa etapa corresponde à **Primeira interpretação** e à **Segunda interpretação** do método da Sequência Expandida de Cosson (2012), em que a primeira interpretação tem por finalidade fazer com que o aluno expresse sua compreensão global do gênero. Neste momento, o professor quase não interfere, para deixar o aluno expressar sua liberdade e individualidade; e a segunda interpretação está associada à contextualização, pois, diferente da primeira

interpretação, neste momento foca-se profundamente nas características do gênero. Torna-se imprescindível o registro final, pois aqui se encerram as atividades de leitura voltadas para o gênero selecionado como objeto de estudo.

Dos 21 itens presentes nas três atividades, analisou-se 10 descritores, utilizando como critério a relação desses itens com os cordéis. Assim, essa análise considera as seguintes habilidades: i) localizar informação explícita em texto; ii) reconhecer o assunto de um texto; iii) inferir o sentido de palavra ou expressão; iv) inferir informação em texto verbal; v) identificar o gênero de um texto; vi) identificar a finalidade de textos de gêneros diversos; vii) reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão; viii) reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários; ix) identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa; x) identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Todas as **Habilidades** escolhidas para essa atividade diagnóstica estão relacionadas à leitura de folhetos de cordéis e estão presentes na prova do SAETHE, conforme descritas a seguir:

- 1) *Localizar informação explícita em texto* corresponde ao descritor D6 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Essa habilidade requer que o aluno leia o texto e localize nele as informações requeridas. Para isso, fez-se necessário que ele tivesse lido os cordéis com proficiência e compreendido a linguagem verbal dos textos.
- 2) *Reconhecer o assunto de um texto* corresponde ao descritor D7 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Essa habilidade requer que o aluno reconheça o assunto principal do texto, ou seja, identifique do que ele trata. Para isso, fez-se necessário que ele associasse as várias informações dos cordéis de modo a construir os seus sentidos.
- 3) *Inferir o sentido de palavra ou expressão* corresponde ao descritor D8 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. O uso dessa habilidade permite ao aluno constatar que as palavras e expressões utilizadas no texto são recursos utilizados de forma intencional pelo autor com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentidos. Por isso, foi importante que o leitor possuísse um vocabulário amplo e reconhecesse esses efeitos nos folhetos de cordel, já que as palavras não são colocadas de forma aleatória, mas revelam uma estratégia do autor (rimas, musicalidade, metrificção), pois a escolha lexical pode modificar os sentidos do texto.

- 4) *Inferir informação em texto verbal* corresponde ao descritor D9 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Essa habilidade corresponde às informações implícitas do texto, que são aquelas que não estão presentes de forma explícita no texto, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem. Por meio desta habilidade, avaliou-se como o aluno reconhece uma ideia implícita no cordel, partindo da apreensão do texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas.
- 5) *Identificar o gênero de um texto* corresponde ao descritor D11 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Essa habilidade corresponde à predominância características principais dos textos que levam à determinação de um gênero específico. Por meio desta habilidade, avaliou-se como o aluno reconheceu um texto como sendo cordel, através das marcas textuais específicas desse gênero literário.
- 6) *Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos* corresponde ao descritor D12 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Através dessa habilidade corresponde ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto. Através dessa habilidade avaliou-se por meio da leitura de textos integrais de cordéis, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade.
- 7) *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão* corresponde ao descritor D13 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Através desse descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer a alteração de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, dependendo da intenção do autor, a qual pode assumir vários sentidos além do seu sentido literal. Por meio dela avaliou-se através de um cordel no qual o aluno foi solicitado a perceber os efeitos de sentido que o cordelista quis imprimir ao texto a partir da escolha de uma palavra.
- 8) *Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários* corresponde ao descritor D15 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Essa habilidade refere-se à identificação pelo aluno do sentido que os recursos estilísticos, provocam no leitor, conforme o que o autor deseja expressar no texto literário. Por meio desta habilidade, avaliou-se como o aluno identificou, nos cordéis, os sentidos decorrentes da presença das rimas, estrofes e versos.
- 9) *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa* corresponde ao descritor D23 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Por meio

desse descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto. Essa habilidade foi avaliada por meio de um cordel no qual é solicitado ao aluno que identifique as características do personagem principal da narrativa.

10) *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto* corresponde ao descritor D28 (ver quadro 3), da Prova SAETHE. Essa habilidade refere-se à habilidade do aluno em identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, por meio da presença de marcas linguísticas, evidenciando, também, a importância do domínio das variações linguísticas que estão presentes na nossa sociedade. Por meio dessa habilidade, o aluno foi solicitado a identificar em um cordel a fala do locutor do texto.

Durante a aplicação das atividades, vinte e cinco alunos se fizeram presentes em que cada um recebeu uma cópia contendo as três atividades para responder individualmente e em silêncio. Dentre eles, apenas um se recusou a responder justificando não estar se sentindo bem, aluno este considerado “especial” por meio de laudo. Quanto à resolução das questões, mais uma vez a maioria das questões subjetivas não foi respondida, confirmando a falta de prática da escrita desses alunos.

A seguir, apresenta-se uma tabela com as habilidades avaliadas de forma quantitativa nessa atividade, os itens que correspondem a essas habilidades e os percentuais de acertos. A partir dos dados apresentados na tabela, é possível observar a porcentagem de acertos em cada item, conforme a habilidade avaliada. Portanto, com a obtenção e análise desses dados, pode-se inferir de que forma os educandos interagem e compreendem os folhetos de cordel.

Tabela 1 - Resultado da análise quantitativa das habilidades analisadas

HABILIDADES	ITENS			ACERTOS %
	ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3	
Localizar informação explícita em texto.	1	2	1;2;3;5;6	93
Reconhecer o assunto de um texto.	-	1	-	55
Inferir o sentido de palavra ou expressão.	2;4	4;7	-	90
Inferir informação em texto verbal.	-	-	7	30
Identificar o gênero de um texto.	-	8	-	98
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão.	6	-	-	60
Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.	-	5	-	80
Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.	5	3;6	4	89
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	-	-	1	75
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	3	-	-	81

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Dentre as habilidades avaliadas, de acordo com a tabela anterior, o descritor que obteve melhor resultado foi o 6 “Localizar informação explícita em texto.” e o com menor resultado foi o 9 “Inferir informação em texto verbal.”. Enquanto os alunos respondiam as atividades sugeridas, a professora pesquisadora registrou alguns comentários deles em relação à resolução dos itens, destaca-se:

- A1: “gosto de ler cordéis porque são textos curtos e animados”;
A2: “às vezes respondo as questões de marcar sem ler o texto”;
A3: “sempre deixo as questões de escrever em branco”;
A4: “tenho preguiça de ler texto grande”;
A5 “prefiro ler a escrever”.

Em suma, constatou-se que a maioria dos alunos apresentam deficiências na prática da leitura, pois ao lerem um texto não conseguem compreender as informações que estão nas suas entrelinhas, realizam apenas uma leitura superficial do texto sem extrapolar os limites textuais, além de praticarem a leitura como uma atividade meramente escolar.

Para a quinta etapa, a de **Ampliação do horizonte de expectativas**, reservou-se quatro aulas, duas na sala de aula comum e as outras duas no pátio da escola. Este momento que corresponde à **Expansão** do método de Cosson (2012), o aluno é convidado a ultrapassar o limite do texto para outros textos, podendo ser direcionada para preparar ou motivar a leitura de outras obras literárias.

Inicialmente, sugeriu-se à turma de trinta alunos presentes a realização de uma produção textual de cordel (Apêndice E) para a culminância do estudo deste gênero literário, que mesmo sendo apresentadas duas propostas de produção, a turma em geral não conseguiu produzir um cordel completo, apenas uma pequena estrofe. Assim, a professora pesquisadora resolveu colocar em prática outras atividades diagnósticas, mais lúdicas, que pudessem despertar o interesse dos alunos. Em conformidade com o pensamento de Carlos Drummond de Andrade (apud Marinho e Pinheiro, 2012, p. 142) que considera mais importante priorizar os *amadores de poesia* do que propriamente os “autores”.

Marinho e Pinheiro (2012) consideram a atividade de xilogravuras como uma atividade que corresponde bem à ideia de interdisciplinaridade e que pode ser realizada em sala de aula. Destacam que

depois que os alunos conhecerem um número significativo de *xilogravuras*, deve-se conversar sobre esta forma de produção cultural, chamando a atenção para as condições sociais em que oram e continuam sendo produzidas, sua relação com as histórias, seu caráter mais ou menos realista ou fantasioso, dentre outras questões. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 131).

Como a escola, no período que ocorreu a referida pesquisa, estava realizando um projeto interdisciplinar sobre o “Meio Ambiente”, inspirou a pesquisadora a convidar a professora de Artes da escola para fazer uma oficina de xilogravuras com os alunos. Os alunos já haviam discutido sobre a referida temática em todas as disciplinas, o que facilitou na produção das xilogravuras com o mesmo tema do projeto interdisciplinar.

Mostram-se, nas figuras abaixo, as referidas produções, em que é notório o interesse do alunado na realização de atividades lúdicas e na percepção dos elementos do meio ambiente que remetem à Literatura de cordel.

Figura 1, 2 e 3 – Produção de Aluno



Figura 4 e 5 – Produção de Aluno



Figura 5 – Produção de Aluno



Ao término da oficina de xilogravura, ocorreu a exposição, em varais na escola, de todas as produções do projeto juntamente com as xilogravuras produzidas, além da participação de um cordelista que apresentou um recital de poesias de cordel relativas à temática “Meio ambiente”. Durante a execução dessas atividades, observou-se a empolgação e o interesse dos alunos. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), qualquer que seja a atividade de produção a ser

realizada em sala de aula deve ser lúdica a fim de estimular a criatividade e a livre expressão do alunado, saindo assim um pouco da rotina avaliativa das atividades escolares.

É o momento final do plano de atividades em que se propôs aos alunos a percepção de novas possibilidades de leitura e apropriação do gênero cordel, que atendam à atual expectativa ampliada após todo o processo. Dessa forma, o aluno torna-se “[...] agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 91).

Para fechar o momento de ampliação dos horizontes de expectativas, ocorreu a última atividade dessa etapa de aprofundamento do gênero cordel com a participação de um grupo de 17 alunos na apresentação dos cordelistas Edmilson Ferreira e Nogueira Netto, do projeto “ARTE DA PALAVRA – REDE SESC DE LEITURAS”, como forma de premiação por terem se destacado na execução das atividades diagnósticas. O Serviço Social do Comércio – SESC disponibilizou um van para transportar os alunos até o local da apresentação, durante o evento os alunos interagiram bastante com os cordelistas e foram recepcionados com um lanche. Pelos depoimentos dos alunos, a seguir, percebe-se o quanto que atividade extraclasse contribui para a motivação e interesse dos alunos no aprendizado.

A1: “gostei muito de estudar cordel”;

A2: “amei fazer xilogravura porque gosto de desenhar”;

A3: “gosto de Português porque as aulas são divertidas”;

A4: “todos os professores deveriam levar a gente para fazer aula prática”.

A etapa de ampliação de horizontes pode ser considerada como um reinício do método, já que o aluno faz leituras que satisfazem suas novas exigências individuais e exploram novamente o que não é conhecido. Essa produção de xilogravuras, tanto ampliou os seus conhecimentos, quanto suscitou outras atividades lúdicas relativas ao cordel.

Bordini e Aguiar (1993) alertam que nessa última etapa o papel do professor é o de provocar seus alunos e criar condições para que estes cheguem às suas próprias conclusões, e dessa etapa em diante, o processo reinicia e evolui como um espiral com novos desafios literários.

É importante registrar que as atividades diagnósticas foram realizadas no modelo da Sequência Expandida de Cosson (2012) sob a perspectiva do Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993), pois esta prática permite o registro e o encadeamento das atividades em cada fase do processo, oportunizando ao aluno repensar e revisar sua leitura, bem como o registro que já foi feito. Para Cosson (2012), todas as atividades devem ser registradas de alguma forma pelos alunos e o importante é que aconteça o efetivo letramento literário, no qual fique claro que houve compreensão do texto lido, permitindo ao aluno ler e compreender com eficácia.

Ao final de toda a aplicação das atividades propostas no plano de leitura, percebeu-se que os alunos são receptivos ao cordel, basta explorar mais esse gênero no âmbito escolar utilizando os mais diversos recursos pedagógicos. Assim, seguindo o passo a passo tanto do método da sequência expandida como do método recepcional propôs-se viabilizar a interação texto-leitor e contribuir para que os alunos enriquecessem seus conhecimentos sobre a Literatura de cordel e alcançassem habilidades de leitura para a construção de sentido de cordéis, além da ampliação do vocabulário com o estudo das expressões regionais, o que direcionou à elaboração da proposta de intervenção que se apresenta no próximo capítulo.

6 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTOS DA LITERATURA DE CORDEL

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma proposta didática para o trabalho com a leitura e a construção de sentido de textos do gênero cordel. Para isso, foram utilizados como embasamento os resultados obtidos nas atividades diagnósticas – oficinas de leitura analisadas no capítulo anterior e aplicadas em uma turma de 8º ano do ensino fundamental. As atividades que compõem essa proposta estão organizadas em forma de sequência didática que contemplam as etapas trabalhadas e analisadas na referidas atividades, pois a análise desses dados evidenciou a necessidade de um trabalho sistemático com esses modelos como uma forma de ampliar as habilidades de leitura do gênero literário cordel. Os resultados encontrados demonstram a necessidade e a importância da realização de uma proposta de ensino que contemple o trabalho com as habilidades enfocadas nas atividades diagnósticas.

Desse modo, essa proposta considera as seguintes habilidades i) localizar informação explícita em texto; ii) reconhecer o assunto de um texto; iii) inferir o sentido de palavra ou expressão; iv) inferir informação em texto verbal; v) identificar o gênero de um texto; vi) identificar a finalidade de textos de gêneros diversos; vii) reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão; viii) reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários; ix) identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa; x) identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Elas serão trabalhadas em cada oficina a partir do gênero literário cordel. Para tanto, o desenvolvimento das oficinas de leitura embasou-se nos pressupostos defendidos por Bordini e Aguiar (1993) e Cosson (2012) no que concerne à leitura de textos literários.

A seguir, apresentam-se as oficinas de leitura propostas na sequência didática, utilizando textos literários do gênero cordel, que serão organizadas da seguinte forma:

Oficina I- Sondar e conhecer o gênero cordel;

Oficina II- Ler folhetos de cordel e comparar com outros gêneros literários;

Oficina III- Perceber no cordel a presença e o sentido da variação linguística;

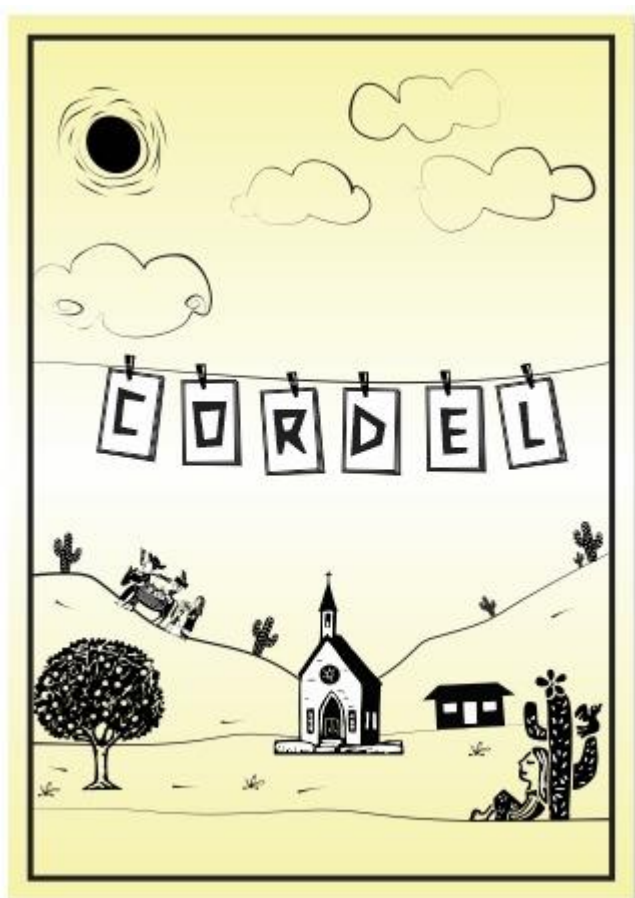
Oficina IV- Conhecer a técnica da xilogravura e produzir uma a partir da leitura de um cordel ou de uma temática;

Oficina V- Consolidar as características do cordel a partir do jogo “Cordel game”.

6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “VERSOS QUE CONTAM, CANTAM E ENCANTAM”

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

“VERSOS QUE CONTAM, CANTAM E ENCANTAM”



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	105
OFICINA I- Sondar e conhecer o gênero cordel	108
OFICINA II- Ler folhetos de cordel e comparar com outros gêneros literários	111
OFICINA III- Perceber no cordel a presença e o sentido da variação linguística.....	131
OFICINA IV- Conhecer a técnica da xilogravura e produzir uma a partir da leitura de um cordel ou de uma temática.....	138
OFICINA V- Consolidar as características do cordel a partir do jogo “Cordel game”	142

APRESENTAÇÃO

Professor (a),

Esta sequência didática foi construída como apoio pedagógico, visando facilitar sua prática no desenvolvimento de atividades de leitura literária dos textos da Literatura de Cordel. Para isso, foram selecionados textos do gênero cordel por se tratar de um gênero com o qual os alunos se identificam e que apresentam uma linguagem que é utilizada no seu cotidiano, pois verifica-se que eles conhecem várias palavras e expressões características da sua origem nordestina.

Além disso, as atividades aqui propostas têm o intuito de fazer a articulação entre a teoria e a prática e provocar uma reflexão no trabalho cotidiano do professor em sala de aula, principalmente no que se refere à compreensão leitora e à construção de sentido dos folhetos de cordel. Dessa forma, são sugeridas atividades e uso de estratégias que, apesar de terem como ponto de partida o gênero cordel, podem também ser utilizadas para a compreensão leitora de outros gêneros literários, fazendo com que a leitura desses textos seja mais eficiente.

Assim, a organização destas oficinas tomou como referência exemplares do gênero cordel e as seguintes habilidades:

- localizar informação explícita em texto;
- reconhecer o assunto de um texto;
- inferir o sentido de palavra ou expressão;
- inferir informação em texto verbal;
- identificar o gênero de um texto;
- identificar a finalidade de textos de gêneros diversos;
- reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão;
- reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários;
- identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa;
- identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

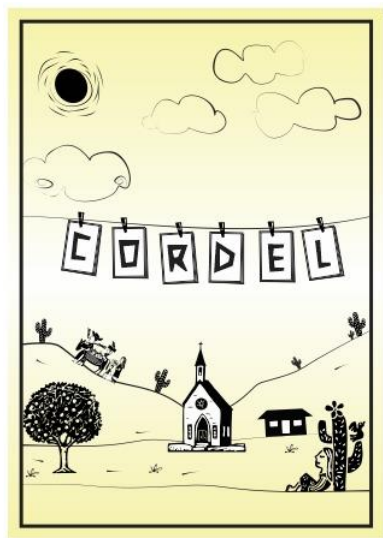
Desse modo, é importante enfatizar sobre a necessidade de orientar os alunos ao longo do processo de leitura a analisar os textos, a fim de que fiquem atentos ao reconhecimento e desenvolvimento das habilidades descritas, bem como as características próprias do gênero cordel.

Este caderno está estruturado em cinco oficinas as quais contemplam doze atividades de leitura e compreensão do gênero literário supracitado, assim organizadas:

- **Oficina I-** Sondar e conhecer o gênero cordel (02 atividades);
- **Oficina II-** Ler folhetos de cordel e comparar com outros gêneros literários (02 atividades);
- **Oficina III-** Perceber no cordel a presença e o sentido da variação linguística (02 atividades);
- **Oficina IV-** Conhecer a técnica da xilogravura e produzir uma a partir da leitura de um cordel ou de uma temática (02 atividades);
- **Oficina V-** Consolidar as características do cordel a partir do jogo “Cordel game” (04 atividades).

Espera-se que essas oficinas sejam um suporte para o professor em sua sala de aula, promovendo o aprimoramento da compreensão leitora dos textos literários e do gênero cordel, em especial. Vale destacar que a proficiência do aluno depende não apenas do planejamento aqui proposto, mas também da metodologia desenvolvida e da busca por mais estratégias de compreensão leitora e construção de sentido desses textos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“VERSOS QUE CONTAM, CANTAM E ENCANTAM”



SÉRIE: 8º ano do ensino fundamental

OBJETIVO GERAL

- **Propiciar a experiência literária em sala de aula, através da interação dos alunos com a Literatura de Cordel.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Incentivar a leitura literária;**
- **Estimular a emotividade e compreensão leitora dos alunos;**
- **Possibilitar a interação texto-leitor para a construção de sentido dos textos literários;**
- **Proporcionar estratégias de leitura do texto cordel.**

Na sequência, apresentam-se as cinco oficinas da sequência didática antes anunciadas:

OFICINA I
SONDAR E CONHECER O GÊNERO CORDEL

ATIVIDADE 1- O que é cordel?

- ❖ **DURAÇÃO:** 02 aulas.
- ❖ **RECURSOS:** questionário impresso.
- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Detectar o que os alunos já sabem e conhecem sobre cordel;
 - ✓ Perceber aspectos dos hábitos de leitura no cotidiano.
- ❖ **PROCEDIMENTOS:**
 - ✓ Conversa informal sobre o questionário, as formas de expressão indicadas e o caráter não avaliativo.
 - ✓ Apresentação das questões sobre o conhecimento atual de cordel com a leitura mediada de cada quesito.
 - ✓ Produção das respostas.
- ❖ **ATIVIDADE:**

Questionário

1. Você conhece o cordel?
2. Você gosta de cordel? Por quê?
3. Você costuma ler ou escutar cordéis? Onde? Por quê?
4. Que diferenças você vê entre cordéis e outros tipos de texto?
5. Escreva um cordel ou trecho do qual você se lembre.
6. Onde você leu ou escutou o cordel que escreveu? Descreva como foi.



É importante que o professor trabalhe com Literatura conhecendo, inicialmente, o conhecimento literário que se tem, de acordo com a vivência de mundo, experiência e preferência dos leitores. A aplicação da sondagem é essencial.

ATIVIDADE 2- Varal de Cordéis

- ❖ **DURAÇÃO:** 03 aulas.
- ❖ **RECURSOS:** papel A4; cola; tesoura; lápis de cor; livros, internet; barbante, pregador de roupa; grampeador.
- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Sondar a preferência de temas e autores de cordel;
 - ✓ Promover atividade de pesquisa em livros e internet;
 - ✓ Oferecer momento de exposição de textos selecionados pelos alunos;
 - ✓ Trabalhar a oralidade com a leitura de cordéis.
- ❖ **PROCEDIMENTOS:**
 - ✓ Explicação sobre o trabalho a ser realizado em toda a atividade;
 - ✓ Realização da pesquisa, organização do varal e exposição na sala de aula.
- ❖ **ATIVIDADE:**

“Varal de Cordéis”

Etapa 1: pesquise e escolha um cordel sobre uma história do seu interesse. Depois com seus colegas, organizará na classe um Varal de Cordéis. Escolha aquele que apresente uma temática de sua preferência. Você pode fazer essa busca na biblioteca da escola ou em casa. Procure livros de cordéis e/ou *sites* de literatura.

Etapa 2: passe o cordel a limpo com letra legível, em uma folha avulsa, escreva no início o título do texto e o nome do autor. Ilustre o cordel com desenho ou colagem.

Etapa 3: com os colegas e o professor, monte o varal no quadro de acrílico da sala ou em outro espaço da sala que considerarem adequado, decorem-no com um cenário típico nordestino e preguem ou grampeiem seus cordéis.

Etapa 4: ensaie a recitação do cordel que você escolheu. Leia-o várias vezes prestando atenção à pontuação, à entonação e à musicalidade.

Etapa 5: convidem as outras turmas da escola para apreciarem o Varal de Cordéis informando o dia e o horário em que a exposição irá ocorrer.

Etapa 6: o momento da exposição: recebam os colegas e realizem a de leitura oral dos cordéis expostos.

Adaptada da sugestão metodológica de Marinho e Pinheiro (2012).



A escola deve promover a leitura e dar condições para a sua prática. É essencial que o aluno seja estimulado a frequentar a biblioteca para ter oportunidade de escolher livremente o livro de seu interesse, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um acesso aos livros. Além do laboratório de informática que também deve ser disponibilizado para as pesquisas na internet. Para a atividade, o docente deve auxiliar na

OFICINA II
LER FOLHETOS DE CORDEL E COMPARAR COM OUTROS GÊNEROS
LITERÁRIOS

ATIVIDADE 1– Vamos ler e ouvir?

- ❖ **DURAÇÃO:** 04 aulas.

- ❖ **RECURSOS:** videoclipe: <https://www.youtube.com/watch?v=p5rsMmgivAQ>; cópias do texto; *datashow*; *pendrive*; *notebook*; mini caixa de som.

- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Explorar a ludicidade com música e vídeo para motivação e interação;
 - ✓ Corresponder aos gostos pessoais dos alunos na leitura de folhetos de cordel.

- ❖ **PROCEDIMENTOS:**
 - ✓ Visualização de clipe musical;
 - ✓ Conversa informal sobre o tema e a letra da música;
 - ✓ Entrega de cópias do cordel “O Romance do Pavão Misterioso” de José Camelo de Melo;
 - ✓ Convite à leitura silenciosa;
 - ✓ Debate mediado por perguntas orais, promovendo reflexões sobre música e cordel.

- ❖ **ATIVIDADE:**

ATIVIDADE SOBRE O VÍDEO

 1. Vamos ver um vídeo, assistam-no com atenção!
 2. Agora, respondam às perguntas:
 - a) Já tinham ouvido a música? Conhecem o cantor?
 - b) Gostaram de escutar a música?


- c) De que trata a música?
 d) Qual a relação das imagens que aparecem no vídeo com a letra da música?



O professor pode realizar essa atividade oralmente na coletividade. Recomenda-se fazer o *download* do vídeo, anteriormente, no notebook a fim de evitar problemas com internet ou ausência dela para não atrapalharem a exibição do vídeo.

ATIVIDADE SOBRE O TEXTO

- Leiam o texto abaixo:

<p>Autor: José Camelo de Melo</p> <p>O ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO</p>  <p>J. BORGES</p>	<p>Romance do Pavão Misterioso</p> <p><u>Autor: José Camelo de Melo</u></p> <p>Eu vou contar uma história De um pavão misterioso Que levantou vôo na Grécia Com um rapaz corajoso Raptando uma condessa Filha de um conde orgulhoso.</p> <p>Residia na Turquia Um viúvo capitalista Pai de dois filhos solteiros O mais velho João Batista Então o filho mais novo Se chamava Evangelista.</p> <p>O velho turco era dono Duma fábrica de tecidos Com largas propriedades Dinheiro e bens possuídos Deu de herança a seus filhos Porque eram bem unidos.</p>
--	---

(2)

Depois que o velho morreu
Fizeram combinação
Porque o tal João Batista
Concordou com o seu irmão
E foram negociar
Na mais perfeita união.

Um dia João Batista
Pensou pela vaidade
E disse a Evangelista:
Meu mano eu tenho vontade
de visitar o estrangeiro
se não te deixar saudade.

Olha que nossa riqueza
se acha muito aumentada
e dessa nossa fortuna
ainda não gozei nada
portanto convém que eu passe
um ano em terra afastada.

Respondeu Evangelista
vai que aqui ficarei
regendo nosso negocio
como sempre trabalhei
garanto que nosso bens
com cuidado zelarei

(3)

- Quero te fazer um pedido:
procure no estrangeiro
um objeto bonito
só para rapaz solteiro;
traz para mim de presente
embora custe dinheiro.

João Batista prometeu
Com muito boa intenção
De comprar um objeto
De gosto de seu irmão
Então tomou um pacote
E seguiu para o Japão.

João Batista no Japão
Esteve seis meses somente
Gozando daquele império
Percorreu o Oriente
Depois voltou para a Grécia
Outro país diferente.

João Batista entrou na Grécia
Divertiu-se em passear
Comprou passagem de bordo
E quando ia embarcar
Ouviu um grego dizer
Acho bom se demorar.

(4)

João Batista interrogou:
- Amigo fale a verdade
por qual motivo o senhor
manda eu ficar na cidade?
Disse o grego: - Vai haver
Uma grande novidade.

Mora aqui nesta cidade
um conde muito valente
mais soberbo do que Nero
pai de uma filha somente
é a moça mais bonita
que há no tempo presente

- É a moça em que eu falo
Filha do tal potentado
O pai tem ela escondida
Em um quarto de sobrado
Chama-se Creuza e criou-se
Sem nunca ter passeado.

- De ano em ano essa moça
bota a cabeça de fora
para o povo adorá-la
no espaço de uma hora
para ser vista outra vez
tem um ano de demora.

(5)

O conde não consentiu
Outro homem educá-la
Só ele como pai dela
Teve o poder de ensiná-la
E será morto o criado
Que dela ouvir a fala.

Os estrangeiros têm vindo
Tomarem conhecimento
Amanhã quando ela aparece
No grande ajuntamento
É proibido pedir-se
A mão dela em casamento.

Então disse João Batista
- Agora vou me demorar
pra ver essa condessa
estrela desse lugar
quando eu chegar à Turquia
tenho muito o que contar.

Logo no segundo dia
Creuza saiu na janela
Os fotografos se vexaram
Tirando o retrato dela
Quando inteirou uma hora
Desapareceu a donzela.

(6)

João Batista viu depois
Um retratista vendendo
Alguns retratos de Creuza
Vexou-se e foi dizendo:
- Quanto quer pelo retrato
porque comprá-lo pretendo.

O fotógrafo respondeu:
- Lhe custa um conto de réis
João Batista ainda disse:
- Eu compro até por dez
se o dinheiro não der
empenharei os anéis.

João Batista voltou
Da Grécia para a Turquia
E quando chegou em Meca
Cidade em que residia
Seu mano Evangelista
Banqueteou o seu dia.

Então disse Evangelista:
- Meu mano vá me contando
se viste coisas bonitas
onde andaste passeando
o que me traz de presente
vá logo me entregando.

(7)

Respondeu João Batista:
- Para ti trouxe um retrato
de uma condessa da Grécia
moça que tem fino trato
custou-me um conto de réis
ainda achei muito barato

Respondeu Evangelista
Depois duma gargalhada:
- Neste caso meu irmão
pra mim não trouxe nada
pois retrato de mulher
é coisa bastante usada.

- Sei que tem muitos retratos
mas como o que eu trouxe não
vais agora examiná-lo
entrego em tua mão
quando vires a beleza
mudará de opinião.

João Batista retirou
O retrato de uma mala
Entregou ao rapaz
Que estava de pé na sala
Quando ele viu o retrato
Quis falar tremeu a fala.

(10)

Despediu-se Evangelista
Abraçou o seu irmão
Chorando um pelo outro
Em triste separação
Seguindo um para a Grécia
Em uma embarcação

Logo que chegou na Grécia
Hospedou-se Evangelista
Em um hotel dos mais pobres
Negando assim sua pista
Só para ninguém saber
Que era um capitalista.

Ali passou oito meses
Sem se dar a conhecer
Sempre andando disfarçado
Só para ninguém saber
Até que chegou o dia
Da donzela aparecer

Os hotéis já se achavam
Repletos de passageiros
Passeavam pelas praças
Os grupos de cavalheiros
Havia muito fidalgos
Chegado dos estrangeiros.

(11)

As duas horas as tarde
Creuza saiu à janela
Mostrando a sua beleza
Entre o conde e a mãe dela
Todos tiraram o chapéu
Em continência à donzela.

Quando Evangelista viu
O brilho da boniteza
Disse: - Vejo que meu mano
Quis me falar com franqueza
Pois esta gentil donzela
É rainha de beleza.

Evangelista voltou
Aonde estava hospedado
Como não falou com a moça
Estava contrariado
Foi inventar uma idéia
Que lhe desse resultado.

No outro dia saiu
Passeando Evangelista
Encontrou-se na cidade
Com um moço jornalista
Perguntou se não havia
Naquela praça um artista.

(12)

Respondeu o jornalista:
- Tem o doutor Edmundo
na rua dos Operários
é engenheiro profundo
para inventar maquinismo
é ele o maior do mundo.

Evangelista entrou
Na casa do engenheiro
Falando em língua grega
Negando ser estrangeiro
Lhe propôs um bom negócio
Lhe oferecendo dinheiro.

Assim disse Evangelista:
- Meu engenheiro famoso
primeiro vá me dizendo
se não é homem medroso
porque eu quero custar
um negócio vantajoso

Respondeu-lhe Edmundo
- Na arte não tenho medo
mas vejo que o amigo
quer um negócio em segredo
como precisa de mim
conte-me lá o enredo

(13)

- Eu amo a filha do conde
a mais formosa mulher
se o doutor inventar
um aparelho qualquer
que eu possa falar com ela
pago o que o senhor quiser.

- Eu aceito o seu contrato
mas preciso lhe avisar
que eu vou trabalhar seis meses
o senhor vai esperar
é obra desconhecida
que agora vou inventar.

Quer o dinheiro adiantado?
Eu pago neste momento
- Não senhor, ainda é cedo
quando terminar o invento
é que eu digo o preço
quanto custa o pagamento.

Enquanto Evangelista
Impaciente esperava
O engenheiro Edmundo
Toda noite trabalhava
Oculto em sua oficina
E ninguém adivinhava.

(14)

O grande artista Edmundo
Desenhou nova invenção
Fazendo um aeroplano
De pequena dimensão
Fabricado de alumínio
com importante armação

Movido a morte elétrico
deposito de gasolina
com locomoção macia
que não fazia buzina
a obra mais importante
que faz na sua officia

Tinha cauda como leque
As asas como pavão
Pescoço, cabeça e bico
Lavanca, chave e botão
Voava igualmente ao vento
Para qualquer direção.

Quando Edmundo findou
Disse a Evangelista:
Sua obra está perfeita
ficou com bonita vista
o senhor tem que saber
que Edmundo é artista.

(15)

Eu fiz o aeroplano
da forma de um pavão
que arma e se desarma
comprimindo em um botão
e carrega 12 arroba
três léguas acima do chão.

Foram experimentar
Se tinha jeito o pavão
Abriram a lanca e chave
Encarcaram num botão
O monstro girou suspenso
Maneiro como balão.

O pavão de asas abertas
Partiu com velocidade
Coroando todo o espaço
Muito acima da cidade
Como era meia noite
Voaram mesmo à vontade.

Então disse o engenheiro:
Já provei minha invenção
fizemos a experiência
tome conta do pavão
agora o senhor me paga
sem promover discussão.

(16)

Perguntou Evangelista:
Quanto custa o seu invento?
Da-me cem contos de réis
acha caro o pagamento
o rapaz lhe respondeu:
Acho pouco dou duzentos.

Edmundo ainda deu-lhe
Mais uma serra azougada
Que serrava caibro e ripa
E não fazia zuada
Tinha os dentes igual navalha
De lâmina bem afiada.

Deu um lenço enigmático
que enquanto Creuza gritava
chamando pelo pai dela
Então o moço passava
ele no nariz da moça
com isso ela desmaiava

Então disse o jovem turco:
Muito obrigado fiquei
do pavão e dos presentes
para lutar me armei
amanhã a meia-noite
com Creuza conversarei.

(17)

A meia-noite o pavão
Do muro se levantou
Com as lâmpadas apagadas
Como uma flecha voou
Bem no sobrado do conde
Na cumeeira pousou.

Evangelista em silêncio
5 telhas arredou
Um buraco de dois palmos
Caibros e ripas serrou
E pendurado numa corda
Por ela escorregou.

Chegou no quarto de Creuza
Onde a donzela dormia
Debaixo do cortinado
Feito de seda amarela
E ele para acordá-la
Pôs a mão na testa dela.

A moça estremeceu
Acordou no mesmo instante
E viu um rapaz estranho
De rosto muito elegante
Que sorria para ela
Com um olhar fascinante.

(20)

O rapaz muito sutil
Foi pegando na mão dela
Então a moça assustou-se
Ele garantiu a ela
Que não eram malfazejos:
Não tenhas medo donzela.

A moça interrogou-o
Disse: Quem é o senhor
Diz ele: Sou estrangeiro
Lhe consagrei grande amor
Se não fores minha esposa
A vida não tem valor.

Creuza achou impossível
O moço entrar no sobrado
Então perguntou a ele
De que jeito tinha entrado
E disse: Vai me dizendo
Se és vivo ou encantado.

Como eu lhe tenho amor
Me arrisco fora de hora
Moça não me negue o sim
A quem tanto lhe adora!
Creuza aí gritou: — Papai
Venha ver o homem agora.

Ele aí passou-lhe o lenço
Ela caiu sem sentido
Então subiu na corda
Por onde tinha descido
Chegou em cima e disse:
O conde será vencido.

(21)

Ouviu-se tocar a corneta
E o brado da sentinela
O conde se dirigiu
Para o quarto da donzela
Viu a filha desmaiada
Não pode falar com ela.

Até que a moça tornou
Disse o conde: É um caso sério
Sou um fidalgo tão rico
Atentado em meu critério
Mas nós vamos descobri
O autor do misterio.

Minha filha, eu já pensei
em um plano bem sagaz
passa essa banha amarela
na cabeça desse audaz
só assim descobriremos
esse anjo ou satanás.

Só sendo uma visão
que entra neste sobrado
só chega à meia-noite
entra e sai sem ser notado
se é gente desse mundo
usa feitiço encantado.

Evangelista também
Desarmou seu pavão
A cauda, a capota, o bico
Diminuiu a armação
Escondeu o seu motor
Em um pequeno caixão.

(22)

Depois de 60 dias
Alta noite em nevoeiro
Evangelista chegou
No seu pavão bem maneiro
Desceu no quarto da moça
A seu modo traiçoeiro.

Já era a terceira vez
Que Evangelista entrava
No quarto que a condessa
À noite se agasalhava
Pela força do amor
O rapaz se arriscava.

Com um pouco a moça acordou-se
Foi logo dizendo assim:
Tu tens dito que me amas
com um bem-querer sem fim
se me amas com respeito
te senta juntos de mim.

Evangelista sentou-se
Pô-se a conversar com ela
Trocando o riso esperava
A resposta da donzela
Ela pôs-lhe a mão na testa
Passou a banha amarela.

A condessa levantou-se
Com vontade de gritar
O rapaz tocou-lhe o lenço
Sentiu ela desmaiar
Deixou-a com uma síncope
Tratou de se retirar.

(23)

E logo Evangelista
Voando da cumeira
Foi esconder seu pavão
Nas folhas de uma palmeira
Disse: Na quarta viagem
Levo essa estrangeira.

Creuza então passou o resto
Da noite mal sossegada
Acordou pela manhã
Meditava e cismada
Se o pai não perguntasse
Ela não dizia nada.

Disse o conde: Minha filha
Parece que estás doente?
Sofreste algum acesso
Porque teu olhar não mente
O tal rapaz encantado
Te apareceu certamente.

E Creuza disse: Papai
Eu cumpri o seu mandado
O rapaz apareceu-me
Mas achei-o delicado
Passei-lhe a banha amareia
E ele saiu marcado.

O conde disse aos soldados
Que a cidade patrulhassem
Tomassem os chapéus de
Quem nas ruas encontrassem
Um de cabelo amarelo
Ou rico ou pobre pegassem.

(24)

Evangelista vestiu-se
Com roupa de alugado
Encontrou-se com a patrulha
O seu chapéu foi tirado
Viram o cabelo amarelo
Gritaram: Esteja intimado!

Os soldados lhe disseram:
Cidadão não estremeça
está preso a ordem do conde
e é bom que não se cresça
vai a presença do conde
se é homem não esmoreça.

Você hoje vai provar
por sua vida responde
como é que tem falado
com a filha do nosso conde
quando ela lhe procura
onde é que se esconde.

Respondeu-lhe Evangelista :
Também me faça um favor
enquanto vou me vestir
minha roupa superior
na classe de homem rico
ninguém pisa meu valor.

Disseram: Pode mudar
Sua roupa de nobreza
A moça bem que dizia
Que o rapaz tinha riqueza
Vamos ganhar umas luvas
E o conde uma surpresa.

(25)

Saiu Evangelista
Conversando com o guarda
Até que se aproximaram
Duma palmeira copada
Então disse Evangelista:
Minha roupa está trepada.

E os soldados olharam
Em cima tinha um caixão
Mandaram ele subir
E ficaram de prontidão
Pegaram a conversar
Prestando pouca atenção.

Evangelista subiu
Pôs um dedo no botão
Seu monstro de alumínio
Ergueu logo a armação
Dali foi se levantando
Seguiu voando o pavão.

E os soldados gritaram:
Amigo, o senhor se desça
deixe de tanta demora
é bom que não aborreça
senão com pouco uma bala
visita sua cabeça.

Então mandaram subir
Um soldado de coragem
Disseram pegue na perna
Arraste com a folhagem
Está passando na hora
De voltarmos da viagem.

(26)

Quando o soldado subiu
Gritou: Perdemos a ação
Fugiu o moço voando
De longe vejo um pavão
Zombou de nossa patrulha
Aquele moço é o cão.

Voltaram e disseram ao conde
Que o rapaz tinham encontrado
Mas no olho de uma palmeira
O moço tinha voado
Disso o conde: é o cão
Que com Creuza tem conversado.

Creuza sabendo da história
Chorava de arrependida
Por ter marcado o rapaz
Com banha desconhecida
Disse: Nunca mais terei
Sossego na minha vida.

Disse Creuza: Ora papai
Me prive da liberdade
Não consente que eu goze
A distração da cidade
Vivo como criminosa
Sem gozar a mocidade.

Aqui não tenho direito
de falar com um criado
um rapaz para me ver
precisa ser encantado
mas talvez ainda eu fuja
deste maldito sobrado.

(27)

O rapaz que me amou
só queria vê-lo agora
para cair nos seus pés
como uma infeliz que chora
embora que eu depois
morresse na mesma hora.

Eu sei que para ele
não mereço confiança
quando ele vinha aqui
ainda eu tinha esperança
de sair desta prisão
onde estou desde de criança.

Às quatro da madrugada
Evangelista desceu
Creuza estava acordada
Nunca mais adormeceu
A moça estava chorando
O rapaz lhe apareceu.

O jovem cumprimentou-a
Deu-lhe um aperto de mão
A condessa ajoelhou-se
Para pedir-lhe perdão
Dissefoi meu pai quem mandou
Eu fazer-te uma traição.

O rapaz disse menina
A mim não fizeste mal
Toda a moça é inocente
Tem seu papel virginal
Cerimônia de donzela
É uma coisa natural.

(28)

Todo o seu sonho dourado
é fazer-te minha senhora
se quiseres casar comigo
te amumas e vamos embora
senão o dia amanhece
e se perde a nossa hora.

Se o senhor é homem sério
e comigo quer casar
pois tome conta de mim
aqui não quero ficar
se eu falar em casamento
meu pai manda me matar.

Embora que ele mande
tropas e navios pelos mares
minha viagem é aérea
meu cavalo anda nos ares
nós vamos sair daqui
casar em outros lugares.

Creuza estava empacotando
O vestido mais elegante
O conde entrou no quarto
E dando um berro vibrante
Gritando: — Filha maldita
Vais morrer com o seu amante.

O conde rangendo os dentes
Avançou com passo extenso
Deu um pontapé na filha
Dizendo: Eu sou quem venço
Logo no nariz do conde
O rapaz passou o lenço.

(29)

Ouviu-se o baque do conde
Porque rolou desmaiado
A última cena do lenço
Deixou-o magnetizado
Disse o moço: Temos 10 minutos
Para sairmos do sobrado.

Creuza disse: Eu estou pronta
Já podemos ir embora
E subiram pela corda
Até que saíram fora
Se aproximava a alvorada
Pela cortina da aurora.

Com pouco o conde acordou
Viu a corda pendurada
Na coberta do sobrado
Distinguiu uma zuada
E as lâmpadas do aparelho
Mostrando luz variada.

E a gaita do pavão
Tocando uma rouca voz
O monstro de olho de fogo
Projetando os seus faróis
O conde mandando pragas
Disse a moça: É contra nós.

Os soldados da patrulha
Estavam de prontidão
Um disse: Vem ver fulano
Aí vai passando um pavão
O monstro fez uma curva
Para tomar direção.

(30)

Então dizia um soldado
Orgulho é uma ilusão
um pai governa uma filha
mas não manda no coração
pois agora a condessinha
vai fugindo no pavão.

O conde olhou para a corda
E o buraco do telhado
Como tinha sido vencido
Pelo rapaz atilado
Adoeceu só de ralva
Morreu por não ser vingado.

Logo que Evangelista
Foi chegando na Turquia
Com a condessa da Grécia
Fidalga da monarquia
Em casa do seu irmão
Casaram no mesmo dia.

Em casa de João Batista
Deu-se grande ajuntamento
Dando vivas ao noivado
Parabéns ao casamento
À noite teve retreta
Com visita e cumprimento.

Enquanto Evangelista
Gozava imensa alegria
Chegava um telegrama
Da Grécia para Turquia
Chamando a condessa urgente
Pelo motivo que havia.

(31)

Dizia o telegrama:
Creuza vem com o teu mando
receber a tua herança
o conde é falecido
tua mãe deseja ver
o genro desconhecido

A condessa estava lendo
Com o telegrama na mão
Entregou a Evangelista
Que mostrou ao seu irmão
Dizendo: Vamos voltar
Por uma justa razão.

De manhã quando os noivos
Acabaram de almoçar
E Creuza em traje de noiva
Pronta para viajar
De palma, véu e capela
Pois só vieram casar.

Diziam os convidados:
A condessa é tão mocinha
e vestida de noiva
torna-se mais bonitinha
está com um buquê de flor
séria como uma rainha.

Os noivos tomaram assento
No pavão de alumínio
E o monstro se levantou-se
Foi ficando pequenino
Continuou o seu vôo
Ao rumo do seu destino.

(32)

Na cidade de Atenas
Estava a população
Esperando pela volta
Do aeroplano pavão
Ou o cavalo do espaço
Que imita um avião.

Na tarde do mesmo dia
Que o pavão foi chegado
Em casa de Edmundo
Ficou o noivo hospedado
Seu amigo de confiança
Que foi bem recompensado.

E também a mãe de Creuza
Já esperava vexada
A filha mais tarde entrou
Muito bem acompanhada
De braço com o seu noivo
Disse: — Mamãe estou casada.

Disse a velha: — Minha filha
Saíste do cativoiro
Fizeste bem em fugir
E casar no estrangeiro
Tomem conta da herança
Meu genro é meu herdeiro.

- 1) Os textos narrativos apresentam alguns elementos (PENTE-personagens, enredo, narrador, tempo e espaço). Escreva os elementos presentes nesse texto.



O professor pode realizar essa atividade oralmente na coletividade ou escrita individualmente. Recomenda-se tirar cópias do texto frente e verso e no formato colunas, para estética do texto se aproximar do folheto de cordel original e promover a economia de papel.

ATIVIDADE 2– Vamos ler e comparar?

- ❖ **DURAÇÃO:** 04 aulas.
- ❖ **RECURSOS:** filme disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-_kreEzxl3U; cópias do texto; *datashow*; *pendrive*; *notebook*; mini caixa de som.
- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Explorar a ludicidade com o filme para motivação e interação;
 - ✓ Aprofundar o conhecimento sobre as características da Literatura de Cordel;
 - ✓ Comparar textos literários: texto dramático x cordel.
- ❖ **PROCEDIMENTOS:**
 - ✓ Exibição do filme “Romeu e Julieta”;
 - ✓ Conversa informal sobre a temática do filme, gênero textual da obra;
 - ✓ Entrega de cópias do cordel “Romeu e Julieta” de Maria Ilza Bezerra;
 - ✓ Convite à leitura silenciosa;

- ✓ Debate mediado por perguntas orais, promovendo reflexões sobre filme e cordel.

❖ **ATIVIDADE:**

ATIVIDADE SOBRE O FILME

1. Vamos assistir a um filme, prestem atenção!
2. Agora, respondam às perguntas:
 - a) Já tinham assistido a esse filme? Quando? Onde?
 - b) Gostaram desse filme?
 - c) De que trata esse filme?
 - d) Esse filme é uma adaptação da peça teatral de William Shakespeare. Quais características do texto dramático estão presentes nesse filme?



O professor pode realizar essa atividade oralmente na coletividade. Recomenda-se fazer o *download* do filme, anteriormente, no notebook a fim de evitar problemas com internet ou ausência dela para não atrapalharem a exibição do vídeo; ou ainda se preferir exibir o DVD do filme, verificar com antecedência a qualidade da gravação. Explicar aos alunos as características do texto dramático.

ATIVIDADE SOBRE O TEXTO

1. Leiam o texto abaixo:



Romeu e Julieta
de Maria Ilza Bezerra
Coleção Luzeiro

©2001 - 3ª edição - 2012
Todos os direitos reservados à
Editora Luzeiro Ltda

ISBN 978-85-7410-067-8

Diretor Geral
Gregório Nicoló

Diagramação
Varneci Nascimento

Capa
Acervo da Luzeiro
Arte final: André Mantoano

Revisão
João Gomes de Sá

Conselho Editorial
Nando Poeta
Marco Haurélio
Pedro Monteiro

Editora Luzeiro Ltda.
Rua Dr. Nogueira Martins, 538
CEP. 04143-020 - Saúde
São Paulo - SP
Tel/Fax: (11) 5585-1800/5589-4342
www.editoraluzeiro.com.br
vendas@editoraluzeiro.com.br



Maria Ilza Bezerra

ROMEU E JULIETA



Eu vou narrar linda história
Nos versos deste cordel,
Rimando bem as palavras,
Colocando-as no papel.
Falo de um amor sublime
Porém com sabor de fel.

Através desta história
Resgatarei a leitura
De um drama muito antigo,
Famoso em sua candura,
Porque o cordel é arte
E valoriza a cultura.

As personagens do drama
Comoveram muita gente
Por mostrar um grande amor
Profundo e contudente,
Criadas por Shakespeare
Pra se amar eternamente.

Maria Ilza Bezerra

Shakespeare é o maior
Escritor da língua inglesa,
Suas obras se enquadram
Num conjunto de beleza —
A comédia e o drama são
Provas de sua grandeza.

É Romeu e Julieta
Drama de repercussão.
Nos teatros e cinemas
De todo canto e nação,
Da Itália para o mundo
Sempre com muita emoção.

Amor, sentimento pleno,
Assim dizia Platão,
Pois é necessário unir-se
A um outro coração —
Guiado pelo desejo,
É o amor nosso beirão.

Nada emociona mais
Do que falar de um amor,
Pela moral e beleza
E o seu eterno valor;
É a força que oscila
Entre o prazer e a dor.

Romeu e Julieta

05

Em Verona habitavam
Duas famílias rivais —
Uma era a dos Montéquios,
Que não declarava paz
Ao clã dos Capuletos
E os odiava demais.

Romeu Montéquio era um jovem
Audacioso e atrevido,
Entrou num lugar estranho,
Que não lhe era devido,
Provocou grande tragédia,
Que o tornou conhecido.

Romeu perdeu a amada,
Foi tomado pela dor,
Pois uma chama atingiu
A sua alma com fervor;
Nada podia igualar
Seu sofrer devastador.

Romeu muito deprimido
Achando o amor um tirano,
Informe ou até bonito,
Mas áspero e soberano,
Chumbo leve, fumo lúcido
De alegria e desengano.

06

Maria Ilza Bezerra

Ele encarava o amor,
Com a dor ferindo o peito,
Momento de transgressão
De redobrado efeito
Fel ingrato, doce fino —
Contrário a si mesmo é feito.

Revolto num mar de lágrimas,
Surge do sopro à fumaça,
É loucura temperada,
Caos que a todos abraça,
Disse Camões: *Amar é
Fogo que nos ameaça.*

Coisa terna que Cupido
Tem na ponta da *sagita*.
Brutal, fere como espinho
E nossa alma se agita.
Sem o amor ninguém vive,
É uma verdade a ser dita.

Romeu não desanimou
E seguiu sua jornada,
Viu a reluzente tocha
E foi buscar outra amada.
A vida é assim mesmo:
Surpreendente jornada.

Romeu e Julieta

Na casa dos Capuletos
Num baile de mascarado,
Romeu lá compareceu,
Embora sem ser chamado,
Vendo a jovem Julieta,
Ficou muito perturbado.

Tebaldo, primo da jovem,
Reconhecendo Romeu,
Disse ao tio Capuleto:
— Como é que ele se atreveu
Vir até ao nosso baile?
Creio que enlouqueceu!

— O que é isso? — disse o velho.
— Tio, é o nosso inimigo:
Um vilão que aqui entrou
Para nos pôr em perigo!
Vou buscar a minha espada —
Ele vai se ver comigo!

— Meu sobrinho, fique quieto,
Pois Romeu é virtuoso —
E se mostra boa gente.
— Mas, meu tio, é vergonhoso...
Ter um Montéquio entre nós
Pode ser bem perigoso!

Maria Ilza Bezerra

Deixarei isso de lado,
Seja o que Deus quiser.
Cuidarei da minha vida
Vou pra' que der e vier —
Se ele estragar a festa,
Vai sofrer feito esmolero!

Julietta estava ali
Com seu jeito deslumbrado,
Observando o rapaz
Que a olhava, encantado,
E aguardava o momento
Para ficar ao seu lado.

Só que por detrás da máscara
Não sabia quem estava:
Romeu beijou a mão dela
De um modo que encantava.
No momento sorrateixo
Grande paixão já reinava.

Romeu disse a Julieta:
— Ofendi-a com meu beijo?
— De modo algum, caro jovem,
Expressaste teu desejo.
Foi este um gesto esplêndido,
Maldade nisso não vejo!

Romeu e Julieta

09

— Menina, quero em tua boca
Mostrar um belo caminho:
O que chega ao coração
E de amor faz o ninho —
Quero purgar meus pecados
E te dar muito carinho.

A moço, lisonjeada,
Sequer pôde responder,
Olhou pra o belo rapaz,
Que nem pôde se mexer —
Selaram o amor com beijo,
Não puderam se conter.

— Menina, tua mãe chama!
Disse a ama de repente,
— Quem é a mãe da princesa?
— É a dona deste ambiente.
Romeu ficou assustado,
Mas quis vê-la novamente:

— Meu Deus, uma Capuleto
Entrando na minha vida!
Estou em solo inimigo;
Minha alma está perdida
Apaixonei-me por ela,
Parece não ter saída!

10

Maria Ilza Bezerra

Julietta quis saber
Quem era aquele rapaz
Que chegou e conquistou-a
Com um beijo tão fugaz.
Logo perguntou à ama:
— Quem é o jovem audaz?

— O que estava contigo?
Disse a ama neste instante;
— Romeu é o nome dele;
Um Montéquio petulante!
Julietta suspirou:
— Como será doravante?

O amor brinca comigo
Que meu coração se arde,
Por amar um inimigo...
Que destino mais covarde!
Por nos colocar à prova,
Seja mais cedo ou mais tarde.

Romeu se evadiu do baile
Com o peito conturbado,
Depois fugiu dos amigos
E um muro foi escalado:
Ao jardim de Julieta
Correu o moço apressado.

Romeu e Julieta

Romeu parou e pensou:
"Que luz surge da janela,
Será o Sol do Oriente?
Pois não há outra tão bela!
Queria ser sua luva
Para poder tocar nela!"

Meu belo anjo brilhante!
Por que és tão glorioso?"
Diz a moço da sacada:
— Romeu, como és corajoso!
Esqueça que é um Montéquio,
Por nosso amor virtuoso!

Atraído pela jovem
E por sua formosura,
Romeu se pôs a ouvi-la,
Por não ter outra tão pura
E, debaixo da janela,
Subia a temperatura.

Julietta prosseguiu:
— Inimigo é só teu nome.
Risca-o e, em troca dele,
Saciarei tua fome,
Porém entrego-me inteira
A este amor que consome.

Maria Ilza Bezerra

Romeu, louco de desejo,
Feliz, disse com fervor:
— Julieta, troco o nome:
Chama-me apenas *amor*,
Deixarei de ser Romeu,
Tornando-me teu senhor.

Entre o orvalho da noite,
Tu entras em meu segredo.
Depois Romeu prosseguiu:
— O meu nome inspira medo.
Só sei que te amo muito,
Para ti sou um anjo ledo!

— Meu anjo, por que vieste?
Alto é o muro do jardim.
— Foram as asas do amor;
Tornei-me um querubim,
Nada mais me deterá —
Quero-te inteira pra mim!

— Meus parentes vão matar-te,
Pois eles são teus rivais!
— Eu não os temo, porém
Teus olhos me assustam mais:
Lagos que dragam minha alma
Pra não esquecer jamais!

Romeu e Julieta

13

— Amor, quem te trouxe a mim?
— O amor me conduziu;
Deu-me coragem e conselhos,
A bela estrela luziu,
Fez-me chegar a você,
Pois tua alma consentiu.

Com a pureza de virgem,
Disse ela: — Gentil Romeu,
Se me amas, sê sincero,
Porque meu amor é teu,
Minha paixão é varaz,
Dom maior que Deus me deu.

— Julieta, eu juro pela
Santa lua que clareia.
— Romeu, não jures por ela,
Que oscila de nova a cheia —
Teu amor é inconstante,
Se na lua se baseia.

Naquela noite bendita
A luz do amor brilhou.
Foi o sonho interrompido,
A ama à moça chamou.
Julieta, atenta, disse:
— Querido, adeus, que eu já vou!

14

Maria Ilza Bezerra

Ela saiu da janela,
Dizendo que voltaria.
Romeu ficou delirando
Entre o sonho e a alegria.
Julieta retornou
Dizendo: — Até outro dia!

Prometeram se casar
Naquele exato momento,
Combinaram a cerimônia
E fizeram um juramento
De ter um amor eterno,
Maior do que o firmamento.

Girava o tempo no espaço,
Nem viram a noite passar.
Romeu saiu pensativo
Ao padre foi procurar
Pra perguntar se podia
Com Julieta casar.

— Meu Padre escute a história
Mas não me faça censura,
— Diga-me por que tão cedo
Romeu você me procura?
O que causou o teu medo
E te deixou com amargura?

Romeu e Julieta

Meu filho, o que te assustas?
Esta noite onde estiveste?
— Vou contar — disse Romeu —
Porque permissão me deste:
Fui à casa do inimigo.
— Romeu, por que tal fizeste?

— Uma força me atraiu,
Por castigo fui ferido,
Minha sina se agravou,
Fui flechado por Cupido.
Amo a jovem Capuleto,
Por isso estou aturdido!

Chegamos ao apogeu
Mas está faltando a hora.
De escolher um bom lugar
E também marcar a hora
Pra celebrar nosso enlace;
Depois, iremos embora.

O frei Lourenço, confuso:
— Meu Deus! Que mudança é essa?
Amor de jovem é fugaz,
Vivido com muita pressa —
Belo como as borboletas,
Mas passa muito depressa.

Maria Ilza Bezerra

— Não me julgues — diz Romeu —
Pois a ex nunca mexia
Na essência de minha alma;
Apenas me confundia.
Fui levado por encantos
E uma inquietação vazia.

Hoje sou um novo homem;
Julieta é responsável:
Despertou meu coração
De um jeito tão amável.
Disse o frei: — É uma aliança
Contra um ódio imensurável.

Talvez o ódio findasse
Em prol da bela união,
Pois o amor é a esperança
Que desconhece a razão.
Romeu e Julieta eram
O símbolo da remissão.

Quando Romeu planejava
Com Frei Lourenço o futuro,
Os amigos o buscavam,
Em cada canto de muro:
Não sabiam que Romeu
Estava muito segura.

Julieta e Romeu
Estavam na sacristia.
Lá, Frei Lourenço os uniu,
Com paciência e alegria —
Nos laços do matrimônio —
Fez o que o casal queria.

O Frei lhes disse: — Alegrias
Também têm fim violento:
São como a pólvora e o fogo —
No fim, o beijo é alento;
O mel mais doce repugna
Na delícia do momento.

Das nobres, simples palavras,
Não compreenderam nada:
Julieta foi pra casa,
Pois, mesmo estando casada,
Tinha de manter segredo
No início da jornada.

Romeu viu o seu amigo
Mercúrio no chão tombar
Pelo espada de Tebaldo,
Que, após, foi lhe provocar;
Sem querer, entrou na luta,
Sendo obrigado a matar.

Romeu e Julieta

17

Mesmo sem ser violento,
Romeu vingou o amigo
Mas o príncipe de Verona
Impôs-lhe um grande castigo:
Foi da pátria desterrado,
Levou a saudade consigo.

Deu a ama a Julieta
Notícia da triste morte;
Por Tebaldo ser seu primo,
Maldisse a moça a má sorte,
Pôs-se a xingar o marido,
Pois sua dor era forte.

Julieta, inconformada,
Blastemou contra o amado:
— Monstro atraente e angélico,
Em serpe vil transformado!
Néctar de amarga aparência,
Dizendo-se apaixonado!

A ama disse: — Nos homens
Não deve haver confiança,
Nem fé, nem honestidade,
Pois mentem, fazem vingança,
São falsos e nada valem —
Neles não há esperança!

— Entrei na casa do amor
Mas não tomei posse dela!
Possuída inda não fui.
(Julieta assim revela)
Mas à noite ela chamava:
— Vem Romeu! Vem noite bela!

Mas não pôde condená-lo:
O amor é maior que tudo,
Maior que o céu e o mar,
O seu verdadeiro escudo —
Suas almas estavam unidas
Por um sentimento agudo.

Disse: — Tebaldo está morto
E Romeu se acha banido,
Não posso abandoná-lo,
Pois ele é o meu marido.
Juramos perante Deus —
Nem tudo estará perdido.

— Oh! Ama, entregue a Romeu!
Este anel condecorado
E diga que venha ver-me
O lugar fica marcado.
Que venha pro último adeus
E que não chegue atrasado!

18

Maria Ilza Bezerra

Romeu estava escondido
Na casa atrás da capela
Tratando do seu destino,
Vendo tudo com cautela,
Quando bateram na porta:
Era a ama da donzela.

— Frade onde está Romeu?
Falou apressadamente.
— Está ali, jogado ao solo —
Disse o Frei piedosamente. —
Embriagado nas lágrimas,
Angustiado e doente.

— Iguamente a Julieta;
Oh! Triste situação!
Ela chora sem parar —
De cortar o coração;
Deseja ver o marido,
Precisa de proteção.

Revoltado com sua vida,
Romeu suplicou ao frade.
Este lhe disse: — Romeu,
Está viva a tua beldade.
Vai! Julieta te espera!
Deus é amigo da verdade.

Romeu e Julieta

A ama deu-lhe o anel.
— Como isto me fortalece!
Disse Romeu se animando, —
Pois nele o amor prevalece,
Não adiantava fugir,
Pois o amor não perece.

Enquanto a moça aguardava
Seu encontro com Romeu,
Sua mão em casamento
O seu pai ofereceu
A um certo conde Páris,
Que por lá apareceu.

No quarto de Julieta
Romeu entrou de mansinho.
Ela disse: — Oh, meu amado,
Tu vais partir tão cedinho!
Fica só um pouco mais;
Preciso do teu carinho!

Romeu abraçou-a dizendo:
— Ficar aqui é loucura...
Partir é dor, desatino,
É tristeza que perdura.
Oh! Minha querida, amada,
Como a vida nos é dura!

Maria Ilza Bezerra

— Oh! Meu Romeu, meu querido,
Foge depressa! Abrevia!
Não dá para ficar mais!
Escuta: é a cotovia,
Desafinada e rouca,
Anunciando o dia...

— Só que ela nos separa,
E nos separa tão cedo.
Ave benta e agourenta,
Com grito que mete medo!
— Vai! A luz está surgindo!
Mas guarda o nosso segredo.

Oh! Romeu, como eu te amo!
Manda nova a toda hora.
Um minuto é muito tempo;
Já a saudade me devora —
Nosso amor é mais brilhante
Que o romper da aurora.

— Eu também te amo tanto!
Não deixarei um momento
De enviar-te notícias,
Para narrar meu tormento —
Mas agora — um beijo, adeus.
Lembra-te do juramento.

Romeu e Julieta

21

— Será que inda nos veremos?
Oh! Agourento coração,
Que sentindo-te tão longe,
Fenece. Oh! Que aflição!
Tenho um mau pressentimento
Sobre essa separação.

— Não duvides, minha amada,
Todas dores servirão
Pra nos unir muito mais —
Veja: não é ilusão
A vida tem destas coisas:
Deixo-te meu coração.

Após esse lindo encontro
E tantas juras de amor,
Romeu fugiu para Mântua,
Seguindo um fado traidor,
Até o príncipe perdoá-lo
E retornar vencedor.

Julieta, no seu quarto,
Triste com a situação,
Vê a sua mãe entrar
E dizer com indignação:
— Não chores, filha, porque
Pagará caro o vilão!

22

Maria Ilza Bezerra

Aquele monstro está vivo,
Disse a velha a blasfemar,
Mas com veneno eu vou
Ao bandido liquidar! —
Sem saber que o destino
La lhe atraígoar.

E contou pra Julieta
Do repentino noivado:
Pra livrá-la da tristeza,
Seu pai havia pensado
Casá-la com o conde Páris,
Rapaz decente e abastado.

— Meu pai! — Disse Julieta,
Não quero agora casar!
Disse o velho furioso:
— Isto tu tens de aceitar,
Pois senão, cara de vela,
Sou obrigado a te forçar!

— Bom pai, de joelhos, peço,
Não me case, pois sou nova,
Também não amo tal homem.
E, mesmo Deus não aprova!
Como posso evitar isso —
Passar por tão dura prova?

Romeu e Julieta

Saiu o velho irritado,
Ficou a moça lamentando;
Resolveu falar com o frei,
Por não estar suportando,
Foi buscar o ombro amigo —
Deixou a ama rezando. (síllaba menos)

O conde estava com o frei
Tratando do casamento,
Ao ver Julieta entrar,
A saudou neste momento,
Porém ela se escusou,
Devido ao padecimento.

O conde sai e a moça
Exclamou, desesperada:
— Frei, vem cá chorar comigo,
Mas deixe a porta fechada —
Não há remédio que possa
Salvar-me desta cilada!

Ela mostrou com tristeza
Sua fraca condição,
Só tinha a Deus e ao padre,
Que era como um irmão.
Chorando, disse: — Romeu
Está no meu coração!

Maria Ilza Bezerra

Disse o Frei: — Na quinta-feira
Vais casar, oh! Que tristeza!
Que excede todos limites —
Para a dor não tens defesa
E nada pode adiar
Essa estranha malvadeza!

— Não me fales deste modo!
Pois se acaso não achares
Um recurso, aquela faca
Poderá mudar meus ares.
Minha alma, livre da dor,
Vagará noutros lugares.

— Para, filha, há uma esperança:
Forjar uma situação.

— Frei, me coloque entre víboras,
Amarre-me num leão,
Mande-me adentrar num túmulo,
Faço-o sem reclamação.

Enfrentarei ursos bravos,
Tocarei ossos humanos.
Com crânios já sem mandíbulas
Faço até atos profanos,
Desde que de Romeu seja
Mulher por eternos anos.

Romeu e Julieta

25

— Filha, escuta, vai pra casa
Mostra-te alegre e disposta.
Amanhã será a véspera,
Toma esta poção e, exposta,
Sozinha sobre o teu leito
Perdes o pulso e a resposta.

Dormirás um dia inteiro
Um sono igual ao da morte,
Conduzir-te-ão ao túmulo,
Mas, pela benigna sorte,
Quando acordares serás
Levada por teu consorte.

— Frei, dá-me logo a poção,
Que tudo está resolvido.
Adeus! Tu és grande amigo.
Seja o destino cumprido —
Que os anjos do céu me ajudem
No momento decidido.

Quando o velho Capuleto
Cuidava da grande festa,
Julieta entrou na sala
E feliz se manifesta,
Fingindo-se arrependido
De amar quem seu pai detesta.

26

Maria Ilza Bezerra

— À noite desejo muito
Ficar só para rezar;
Tenho a alma atormentada,
Preciso me concentrar.
Amanhã é o grande dia
Em que irei me casar.

Tomando a poção lhe veio
Um medo lânguido e frio.
Disse: — Não fazendo efeito,
Na espinha sinto um arrepio,
Pois terei que me casar —
Minha alma perde o brio.

Se o Frei me enganou,
E isto não for verdade,
Não devo pensar assim,
Ele não tem falsidade:
É um santo que só quer
A minha felicidade.

Confusa, ainda dizia:
— Se Romeu não me salvar?
Será triste no jazigo
Se eu me asfixiar!
E os espíritos que vagueiam,
Se eu não puder despertar?!

Romeu e Julieta

Romeu, querido Romeu!
Por ti eu bebo esta droga.
Faço isso por tua causa,
Mas meu desejo é que voga.
Se algo sair errado,
Meu destino se revoga.

Quando o dia amanheceu,
Era grande a correria.
Estava o noivo na Igreja
E Julieta dormia.
A ama foi despertá-la,
Pois do casório era o dia.

Entrando a ama no quarto
Disse, ao ver sua senhora:
— Que sono calmo, meu Deus!
Grande tristeza vigora.
Socorro! Ela está morta!
Que é da família agora?!

Sua mãe chegou às pressas,
Vendo-a tão desfigurada:
— Oh! Filha! Minha única filha!
Que sino tão desgraçada!
Disse o pai: — Deixe-me vê-la...
Que dor! Ela está gelada!

Maria Ilza Bezerra

Já entra o frei perguntando:
— A noiva já está pronta?
— Está pronta para a igreja;
Para ela se desponta
E nunca mais voltará!
(O Frei cala e nada conta.)

Porém em Mântua, Romeu
Cheio de esperança estava;
Acordou de um sonho em que
O seu grande amor chegava,
Achava-o morto e com beijos
A vida lhe insuflava.

No momento inquietante
Vem o amigo Baltasar.
Romeu perguntou da noiva,
Com uma aflição sem par.
Ele disse: — Julieta
Com os anjos foi morar.

Julieta está na tumba!
A sua imortal essência
Vive em paz entre os Céus,
Pois levou na consciência
O maior dos sentimentos,
Que nos salva da imprudência.

Romeu e Julieta

29

Romeu selou seu cavalo,
E uma droga violenta,
Feito uma pólvora acesa
Pondo a alma sonolenta.
Tudo perdeu o sentido,
Sem seu amor não aguenta.

Frei Lourenço lamentava
A carta não ter chegado
Até Romeu; e o corpo
Vivo, no túmulo encerrado,
Em tempo de despertar
No momento angustiada.

No túmulo dos Capuletos
O pior aconteceu:
O conde, levando flores
À noiva, que faleceu,
Deparou em sua frente
Com o inimigo Romeu.

Romeu se aproximou,
Mas Páris o interrompeu:
— Estás preso, vil bandido!
Como te atreves, Romeu?
Que fazes aqui, assassino?
Não sabes o que ocorreu?

30

Maria Ilza Bezerra

Romeu diz resignado:
— De fato eu devo morrer...
Foi para isto que eu vim.
Não tente me interromper.
E apunhalou o conde,
Que queria lhe deter.

Romeu penetrou na tumba
E disse: — Minha querida!
A morte sugou teu mel.
Como dói tua partida!
Deixa eu dormir ao teu lado —
Beijando-lhe, deixo a vida.

A poção que ele tomou
Fê-lo cair sobre a esposa.
Quando Frei Lourenço entra
Vê que um anjo ali repousa:
— Romeu! Que cena mais triste!
Baixaste à fria lousa!

Julieta, despertando,
Disse: — Onde está meu marido?
— Em teu seio se acha morto —
Falou o Frei, comovido.
— Vou levar-te pra um convento;
Nosso plano foi perdido!

Romeu e Julieta

Disse a moça em desespero:
— Daqui não saio jamais!
Romeu, bebeste o veneno?
Ouve os meus tristes ais!
Eu vou beijar o teu lábio
Que algum ressábido me traz.

Teus lábios inda estão quentes! —
Diz Julieta com amor.
E com o punhal de Romeu
Põe fim ao fado traidor.
Cai sobre o corpo do amado
Trespessada pela dor.

Começam a chegar os guardas
Lamentando tal desgraça.
Frei Lourenço suspirava,
Gritava o povo na praça —
O príncipe fala ao Frei,
E ele conta o que passa.

Breve como o seu fôlego,
O Frei narrou a verdade
Do amor daqueles jovens
E da clandestinidade,
Do casamento e do plano
Visando à felicidade.

Muitos foram testemunhas
Da tragédia horripitante.
E a que ponto chega o ódio
Ficou marcado no instante.
A maldição teve o fim
Selou-se a paz doravante.

Isto serviu de lição.
Leve tudo na memória!
Zele o casal amoroso
As personagens da história.

Badalados foram os sinos
Expressando sua tristeza,
Zunindo nos horizontes,
Elos que a natureza
Resolveu traçar destino,
Rimando com desatino
Aquele amor, com pureza.



2. Agora, respondam às questões a seguir:
- a) Já tinham lido esse cordel? Onde?
 - b) O cordel lido apresenta quantas estrofes e versos?
 - c) Circulem as rimas presentes no cordel.
 - d) O cordel e o filme possuem a mesma finalidade?
 - e) Em quais aspectos o cordel e o filme são diferentes?
 - f) Em quais aspectos o cordel e o filme são semelhantes?
 - g) Qual das duas versões da história Romeu e Julieta vocês mais gostaram? Por quê?



O professor pode realizar essa atividade oralmente na coletividade ou escrita individualmente. Recomenda-se tirar cópias do texto frente e verso e no formato colunas, para estética do texto se aproximar do folheto de cordel original e promover a economia de papel.

OFICINA III
PERCEBER NO CORDEL A PRESENÇA E O SENTIDO DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA

ATIVIDADE 1- Falas diferentes x Sentidos iguais

- ❖ **DURAÇÃO:** 02 aulas.

- ❖ **RECURSOS:** atividade impressa; quadro; pincel; apagador.
- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Apresentar exemplos de variação linguística regional;
 - ✓ Perceber as expressões típicas da região Nordeste;
 - ✓ Comparar linguagem formal x informal.

- ❖ **PROCEDIMENTOS:**
 - ✓ Conversa informal sobre os vários tipos de variação linguística (Sugestões de questionamento: Todas as pessoas do nosso país falam iguais? Alguém possui algum parente que mora em outra cidade e fala diferente? Vocês conhecem algum objeto ou fruta que recebe nomes diferentes, dependendo da região do país?;
 - ✓ Entrega da atividade impressa aos alunos;
 - ✓ Explicação da atividade a ser realizada;
 - ✓ Solicitação da leitura atenciosa dos textos;
 - ✓ Realização da atividade individualmente;
 - ✓ Discussão coletiva e oral sobre os questionamentos da atividade.

- ❖ **ATIVIDADE:**

ATIVIDADE

- Leia o texto para responder às questões de 1 a 3.

Tipos de assaltantes

Assaltante A: — Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfio a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora! Perdão, meu Padim Ciço, mas é que eu to com uma fome da moléstia...

Assaltante B: — Ô sô, prestenção... Isso é um assarto, uai... Levanta os braço e fica quetim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai?

Assaltante C: — Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a La cria, senão o quarenta e quatro fala.

Assaltante D: — Seguinte, bicho... Tu te deu mal. Isso é um assalto. Passa a grana e levanto os braços, rapá... Não fica de bobeira que eu tiro bem pra... Vai andando e, se olhar pra trás, vira presunto...

Assaltante E: — Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa) Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa) Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa) Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho! (longa pausa) Vou deixar teus documentos na encruzilhada...

Assaltante F: — Orra, meu... Isso é um assalto, meu... Alevanta os braços, meu... Passa a grana logo, meu... Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta para comprar o ingresso do jogo do Corinthians, meu... Pô, se manda, meu...

Fonte: <https://maiseducativo.com.br/lista-de-atividades-sobre-variaco-es-linguisticas/>

1. Você compreendeu todas as versões do assalto relatado no texto?
2. Qual assaltante apresenta a fala mais próxima da que você utiliza?
3. A fala das pessoas pode determinar várias características pessoais como: a região de origem, o grupo social a qual pertence, o nível de escolaridade, o nível de intimidade, etc. Escreva a qual região do país pertence cada assaltante do texto.

- Leia o texto para responder às questões 4 e 5.

NO NORDESTE FALAM ASSIM:

- Ele é estribado!
- Ele dá umas carreira!
- Ele arrodeia!
- Ele é desenrolado!
- Ele é cagado!
- Ele fresca!
- Ele pega o beco!
- Ele é arretado!
- Ele ouve zoada!

4. Você conhece essas expressões nordestinas? Utiliza alguma no seu dia a dia?
5. Escreva o significado de cada uma das expressões do texto.

- Leia o texto para responder à questão 6.

Vivo do **currá** pro mato,
Sou correto e **munto izato**,
Por **farta** de zelo e trato
Nunca um bezerro morreu.
Se **arguém** me vê **trabaiando**,
A **bezerrama** curando,
Dá pra ficá maginando
Que o dono do gado é eu.

Fonte: <www.tanto.com.br/patativa±clássicos.htm>

6. A partir das palavras destacadas no texto, pode-se perceber que os versos foram ditos por um
- a) estrangeiro.
 - b) roqueiro.
 - c) gaúcho.
 - d) caipira.

- Leia o texto para responder à questão 7.



Fonte: <http://celia-edu.blogspot.com/p/atividades.html>

7. No trecho “Me dá um **teco** desse sorvete!”, a palavra destacada significa
- pedaço.
 - muito.
 - sabor.
 - bola.

- Leia o texto para responder à questão 8.



Fonte: <https://kimjehongst.wordpress.com/2018/03/05/variacao-linguistica-regional/>

8. As palavras **tangerina**, **bergamota** e **mexerica** se referem a mesma coisa? Qual delas é típica da região Nordeste?

- Leia o texto para responder à questão 9.



Fonte: <http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2012/05/atividade-de-portugues-sobre-variacao.html>

9. Reescreva o texto lido utilizando a linguagem formal.

- Leia o texto para responder à questão 10.

A praia de frente pra casa da vó

Eu queria surfar. Então vamo nessa: a praia ideal que eu idealizo no caso particularizado de minha pessoa, em primeiramente, seria de frente para a casa da vó, com vista para o meu quarto. Ia ter umas plantaçozinha de água de coco e, invés de chão de areia, eu botava uns gramadão presidente. Assim, o Zé, eu e os cara não fica grudando quando vai dar os rolé de Corcel!

(...) Então, vamo nessa: na praia dos sonhos que eu falei “É o soonho!”, teria menos água salgada! (Menas porque água é feminina) Eu ia consegui ficar em pé na minha triquilha tigrada, sair do back side, subir no lip, trabalhar a espuma, iiiihhhhaaaaaaaa!(...)

Fonte: Peterson Foca . Personagem “cult” de Sobrinhos do Ataíde, programa veiculado pela Rádio 89,1 FM de São Paulo.

10. Em “Eu ia consegui ficar em pé na minha triquilha tigrada, sair do back side, subir no lip, trabalhar a espuma, iiiihhhhaaaaaaaa!(...)”, as expressões destacadas são gírias próprias dos

- a) professores universitários em palestra.
- b) biólogos discutindo sobre a natureza.
- c) geógrafos analisando a paisagem.
- d) adolescentes falando sobre surf.



O professor pode selecionar alguns áudios com dialetos diferentes para os alunos escutarem e perceberem à qual região do país pertence cada um. Recomenda-se explicar aos alunos sobre os tipos de variação linguística: gíria, jargão, variação social, variação situacional, internetês.

ATIVIDADE 2- A linguagem nordestina no cordel

❖ **DURAÇÃO:** 04 aulas.

❖ **RECURSOS:** site “Expressões nordestinas”:

<http://culturanordestina.blogspot.com/2007/11/dicionario-nordestino.html>; site:

“Piauiês”: https://desciclopedia.org/wiki/Deslistas:Guia_pr%C3%A1tico_de_piaui%C3%AAs; *datashow*; *pendrive*; *notebook*; cópias dos textos; lápis de cor; pincel; cartolina; fita adesiva.

❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**

- ✓ Diferenciar oralidade de regionalismo;

- ✓ Proporcionar a leitura de folhetos de cordel piauienses;
- ✓ Analisar o sentido das expressões nordestinas nos cordéis.

❖ **PROCEDIMENTOS:**

- ✓ Retomada da explicação da aula anterior sobre variação linguística, especialmente o regionalismo (Nordeste);
- ✓ Apresentação de exemplos de expressões nordestinas/piauienses e seus significados;
- ✓ Conversa informal sobre as marcas de oralidade presentes nos textos escritos;
- ✓ Entrega das cópias dos textos aos alunos;
- ✓ Explicação da atividade a ser realizada;
- ✓ Solicitação da leitura atenciosa dos textos;
- ✓ Montagem de um “Dicionário da turma”;
- ✓ Discussão coletiva e oral sobre a atividade realizada.

❖ **ATIVIDADE:**

“Dicionário nordestino”

- **Passo 1:** Retomar com os alunos sobre o que aprenderam sobre “Regionalismo”; dialeto nordestino; preconceito linguístico.
- **Passo 2:** Apresentar aos alunos, através do *datashow*, exemplos de expressões nordestinas e o dicionário Piauiês. Indagá-los sobre as expressões conhecidas e seus significados.
- **Passo 3:** Utilizar os cordéis da oficina anterior ou da atividade “Varal de cordéis” para exemplificar as marcas de oralidade, fazendo com que os alunos percebam que a presença dela é recorrente neles por serem textos escritos para serem recitados e/ou cantados.
- **Passo 4:** Utilizar cordéis existentes na escola ou oriundos de pesquisas dos alunos, especialmente os piauienses, para os alunos lerem e identificarem as expressões nordestinas e piauienses. Sugestões de folhetos de cordel de cordelistas piauienses: “Pontos e atrações turísticas do Estado do Piauí” de Joames, “Vaquejada de Timon” de Luzia Falcão, “ABC da Seca” de Pedro Costa, “O cabeça de cuia” de Juvenal Evangelista, “O homem que não tinha medo” de José Edimar.

- **Passo 5:** Solicitar que cada aluno leia, atentamente, os trechos/folhetos de cordéis para circular com lápis de cor as expressões desconhecidas e sublinhar as expressões nordestinas/piauienses existentes.
- **Passo 6:** Comentar oralmente sobre as expressões localizadas nos textos e montar um “Dicionário da turma” com as expressões mais conhecidas e utilizadas no cotidiano dos alunos.
- **Passo 7:** Expor no mural da sala de aula o “Dicionário da turma” e debater sobre as expressões que ampliou o vocabulário de cada aluno.



O professor pode solicitar que os alunos pesquisem outros exemplares de cordéis piauienses na biblioteca ou sala de leitura da escola, na internet. Orienta-se explicar aos alunos sobre as marcas da oralidade através de trechos de cordéis.

OFICINA IV
CONHECER A TÉCNICA DA XILOGRAVURA E PRODUZIR UMA A PARTIR DA
LEITURA DE UM CORDEL OU DE UMA TEMÁTICA

ATIVIDADE 1- O que é xilogravura?

- ❖ **DURAÇÃO:** 02 aulas.

- ❖ **RECURSOS:** reportagem: <https://www.youtube.com/watch?v=f1XrCCiqyhc>; *datashow*; *pendrive*; *notebook*; mini caixa de som; internet.

- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Conhecer a técnica de ilustração dos cordéis e o seu maior representante;
 - ✓ Pesquisar capas de cordéis ilustrados através da xilogravura.
- ❖ **PROCEDIMENTOS:**
 - ✓ Sondagem sobre o conhecimento dos alunos acerca da xilogravura;
 - ✓ Exibição da reportagem;
 - ✓ Questionamentos orais sobre a reportagem exibida;
 - ✓ Conversa informal sobre as ilustrações presentes nos folhetos de cordel;
 - ✓ Solicitação de pesquisa de exemplos de ilustrações feitas a partir da técnica de xilogravura.

- ❖ **ATIVIDADE:**

QUESTÕES PROPOSTAS

1. Você sabe o que é xilogravura?
2. Conhece alguma? Viu onde?
3. Você já produziu uma xilogravura?
4. Agora, vamos assistir a uma reportagem. Assista-a com atenção.
5. O que você conseguiu aprender sobre xilogravura a partir da reportagem?

6. Qual parte da reportagem lhe chamou mais atenção?
7. Você já conhecia o J. Borges?
8. Você acha a xilogravura uma arte interessante? Por quê?
9. Todos os folhetos de cordel são ilustrados através da xilogravura?
10. Pesquise na biblioteca, na sala de leitura ou na internet exemplos de xilogravuras e traga na próxima aula.



A escola deve possuir biblioteca ou sala de leitura, laboratório de informática para facilitar a realização dessa atividade. Oriente-se providenciar, com antecedência, todos os equipamentos tecnológicos necessários e verificar o perfeito funcionamento dos mesmos.

ATIVIDADE 2- Vamos produzir?

- ❖ **DURAÇÃO:** 04 aulas.
- ❖ **RECURSOS:** cópia do cordel escolhido para leitura; pedaços de papel; pedaços de EVA; tinta guache preta ou tinta para carimbo; lápis; pedaços de esponja; prendedores de roupa ou grampeador; barbante.
- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Incentivar a percepção da relação da capa e das ilustrações com a temática do cordel;
 - ✓ Promover a produção de xilogravuras para melhor percepção da importância da ilustração.

❖ PROCEDIMENTOS:

- ✓ Conversa informal sobre as xilogravuras presentes nos cordéis;
- ✓ Distribuição para os alunos das cópias do cordel pré-escolhido para atividade;
- ✓ Explicação da atividade de produção a ser realizada;
- ✓ Solicitação da leitura individual e silenciosa do cordel;
- ✓ Seleção das estrofes mais importantes (de acordo com a percepção de cada aluno) do cordel;
- ✓ Ilustração das estrofes selecionadas;
- ✓ Montagem de um mural, na sala de aula, com as xilogravuras produzidas.

❖ ATIVIDADE:**“Varal de xilogravuras”**

- **Etapa 1:** Observar com os alunos os cordéis pesquisados na atividade anterior, fazendo com que eles percebam que nem todos os cordéis são ilustrados através de xilogravura e que as ilustrações presentes estão relacionadas com a temática abordada.
- **Etapa 2:** Solicitar que cada aluno escolha um cordel de seu interesse dentre os já pesquisados.
- **Etapa 3:** Pedir que os alunos leiam atentamente o cordel escolhido, marcando as estrofes que consideram mais importantes.
- **Etapa 4:** Propor que os alunos ilustrem as estrofes selecionadas a partir da técnica de xilogravura. O professor deverá levar os papéis e os EVA cortados no tamanho dos folhetos de cordel para que os alunos desenhem nos pedaços de EVA. Em seguida com a ponta do lápis eles deverão reforçar o desenho, porém sem furar o EVA. Após o término do desenho deverão passar a tinta no EVA com um pedaço de esponja e depois pressionar o desenho sobre o papel.
- **Etapa 5:** Montar um “Varal de xilogravuras” e expor no mural da sala de aula.



A técnica de xilogravura pode ser realizada com a utilização de outros materiais como: isopor, madeira, borracha, etc. O professor pode selecionar um folheto de cordel existente na escola ou de acordo com a preferência dos alunos, ou até mesmo a partir de uma temática atual de interesse da turma.

OFICINA V
CONSOLIDAR AS CARACTERÍSTICAS DO CORDEL A PARTIR DO JOGO
“CORDEL GAME”

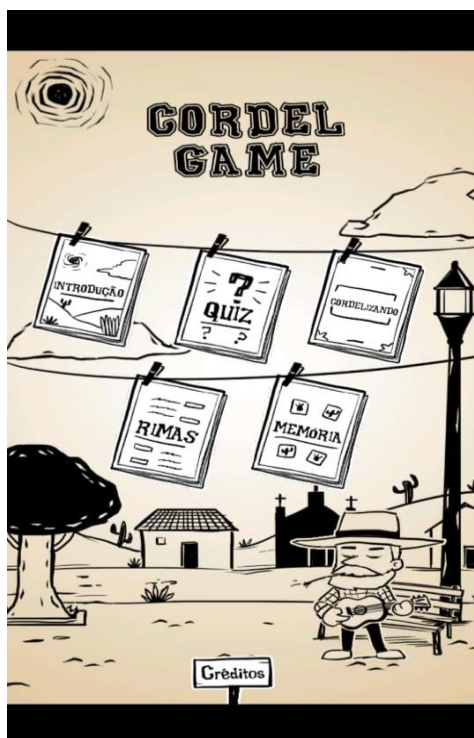
ATIVIDADE 1- Vamos jogar?

- ❖ **DURAÇÃO:** 04 aulas.
- ❖ **RECURSOS:** jogo disponível para *download*: formato de aplicativo instalável para Android (.apk) e *Play Store* do *Google*; internet; computador ou *notebook*; celular.
- ❖ **OBJETIVOS DA ATIVIDADE:**
 - ✓ Explorar a ludicidade com um jogo virtual para motivação e interação;
 - ✓ Consolidar o conhecimento acerca da Literatura de Cordel e suas características.
- ❖ **PROCEDIMENTOS:**
 - ✓ Disponibilização aos alunos do link para a instalação do jogo “Cordel Game”;
 - ✓ Apresentação do jogo “Cordel Game”;
 - ✓ Realização das atividades do jogo em grupo ou individualmente;

- ✓ Debate coletivo sobre as características da Literatura de Cordel aprendidas ao longo das oficinas já realizadas;
- ✓ Conversa informal sobre a opinião, sugestão e avaliação dos alunos quanto ao jogo.

❖ **ATIVIDADE:**

“Cordel game”



- O jogo “Cordel game” é um aplicativo animado desenvolvido pela pesquisadora como atividade lúdica de consolidação do conhecimento acerca da Literatura de Cordel. Para sua execução é necessário que se realize o *download* no celular ou no computador através do link https://drive.google.com/open?id=1KTrh_lI8ZSfTo6m2ptXrKfDdy6eoLOAX. Ele apresenta quatro atividades, descritas a seguir:

- ✓ **Introdução:** Atividade de leitura com apresentação das características do gênero cordel através do cordel “O que é cordel” de Pedro Costa.
- ✓ **Quiz:** Atividade com dez perguntas objetivas sobre a Literatura de Cordel.
- ✓ **Cordelizando:** Atividade de audição de cantoria do cordel “O casamento do Cabeça de Cuia com a Num se pode” de Pedro Costa e construção de sentido das expressões nordestinas destacadas no texto.

- ✓ **Rimas:** Atividade de leitura com complementação de versos com as rimas adequadas no cordel “Como fazer cordel” de Joames.
 - ✓ **Memória:** Atividade lúdica de jogo de memória que apresenta três níveis e tempo cronometrado, com imagens relativas à Literatura de Cordel.
- O jogo pode ser utilizado da forma que o professor considerar mais produtiva para a turma, seja individualmente ou competição em grupos.
 - Após a conclusão das atividades do jogo, retomar com os alunos todos os conhecimentos adquiridos, acerca da Literatura de Cordel, ao longo das oficinas dessa sequência didática e aplicar o questionário de avaliação do jogo a seguir:

Questionário de avaliação

1. Você gostou de jogar o aplicativo “Cordel game”? Por quê?
2. Para você, o jogo contribuiu para você aprender mais sobre a Literatura de Cordel?
3. Você já teve experiência com outro jogo educativo virtual? Qual? Qual aparelho eletrônico utilizou?
4. Qual atividade mais gostou de jogar? Por quê?
5. Você recomendaria o jogo “Cordel game” para alguém? Quem?
6. De 1 a 10, qual nota você daria ao jogo?
7. Você possui alguma crítica em relação ao jogo? Qual? Por quê?
8. Você sugeriria alguma mudança no jogo? Qual? Por quê?



O objeto de aprendizagem utilizado nessa atividade é uma ampliação do conhecimento acerca da Literatura de Cordel. Uma atividade lúdica e tecnológica que pretende motivar os alunos a “aprenderem brincando”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos procedimentos de pesquisa, pretendeu-se atingir o objetivo deste estudo e contribuir para o ensino de leitura com alunos do ensino fundamental, em razão da importância da apropriação das competências linguísticas necessárias ao aprendizado da Língua Portuguesa e de suas diversas manifestações, além do contato com o texto literário. Nesse ponto se destacam, sobretudo, despertar atenção para a leitura prazerosa, a importância da Literatura, a leitura crítica e a valorização da Literatura de Cordel e da linguagem regional, bem como o reconhecimento das locuções e expressões do linguajar nordestino, devido ao fato de se exigirem tais competências do indivíduo para o seu desenvolvimento no meio social em que vive.

Tendo em vista as considerações abordadas pelos autores citados no referencial teórico, os dados colhidos através das atividades diagnósticas, a observação direta realizada em sala de aula e, por fim, a análise dos dados, pode-se fazer deduções e apontar considerações acerca dos objetivos da pesquisa, aqui retomados:

- Objetivo central: analisar como os alunos realizam a leitura e constroem os sentidos dos textos da Literatura de Cordel.
- Objetivos específicos: contribuir para a melhoria do ensino e das práticas de leitura, a ponto de possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados, tanto no contexto escolar, quanto no cultural; formar alunos competentes para entender que a linguagem regional faz parte da variação linguística que ocorre em todo o país; habilitar esses alunos para a compreensão das características da Literatura de Cordel.

Desta forma, inicia-se a ponderação dos motes finais da pesquisa “Leitura e construção de sentido através das expressões nordestinas na Literatura de Cordel” que no decorrer do estudo procurou enfatizar a leitura, o leitor, o cordel, a interação, as expressões nordestinas, a construção de sentido e os recursos pedagógicos digitais.

Por meio da análise dos dados obtidos, pretendeu-se demonstrar que é possível aprimorar e estimular a leitura de textos da Literatura de Cordel mediante uma intervenção sistemática do professor. Além disso, pretendeu-se, com a pesquisa, levar os professores a aprimorar as estratégias de leitura presentes nos livros didáticos, no sentido de ampliá-las e, assim, colaborar com o desenvolvimento

das competências linguísticas dos alunos, aprimorando a leitura deles, em especial a leitura literária, visando os múltiplos letramentos, seja o social, o literário e o virtual. As oficinas de leitura aplicadas nas atividades diagnósticas promoveram momentos de discussão, em que os alunos em grupos e/ou na coletividade colaboraram com suas falas e conhecimento prévio, realizando novos questionamentos e hipóteses sobre os cordéis e vivenciando outras experiências com a leitura.

Outra consideração relevante foi a união dos recursos tecnológicos: a exibição dos vídeos, as pesquisas na internet, as apresentações audiovisuais que promoveram uma relação mais próxima com os cordéis, pois, as ferramentas contribuíram para motivar e incentivar a leitura pelo viés mais lúdico.

Dessa maneira, a proposta de intervenção foi elaborada no intuito de levar os alunos a uma melhor apropriação e valorização do gênero cordel como também o uso adequado dos recursos tecnológicos a favor do aprendizado e, por consequência, que eles aprimorem o ato de ler, desenvolvam o prazer pela leitura, principalmente, de textos literários, ampliem seu vocabulário e reconheçam as expressões nordestinas presentes nos folhetos de cordel como pertencentes também à linguagem literária, além de apresentar um material adequado para trabalhar a compreensão leitora e a construção de sentido a partir da interação texto-leitor. Desse modo, o desenvolvimento das atividades embasou-se nas estratégias. Em relação à atividade proposta, destaca-se que foi organizada em forma de sequência didática por acreditar que assim o educando desenvolva as habilidades de leitura literária de forma gradativa e significativa, contribuindo para o estudo do gênero.

A execução desta pesquisa se torna relevante para que se possa analisar as práticas de leitura realizadas no ensino fundamental em uma escola municipal de Teresina, no Piauí. Afinal, foi através dessas práticas que os alunos puderam ser orientados, visando um melhor conhecimento e valorização da Literatura de Cordel, e não apenas uma prática de leitura superficial dos folhetos que a englobam. Assim, conseguiram ler também as entrelinhas, construindo o sentido dos cordéis através das expressões e locuções nordestinas presentes nesses textos, as reconhecendo na própria linguagem cotidiana deles.

Portanto, confirma-se o que de início lançou-se como proposições sobre a temática: a leitura de textos, como cordéis, orientada para a reflexão crítica da sua relação com a oralidade contribui para o desenvolvimento intelectual e ampliação do

léxico do aluno; a construção de sentido dos cordéis é favorecida pela presença de expressões nordestinas, que ampliam e valorizam o vocabulário cotidiano dos alunos, deixando as marcas da identidade regional; as expressões regionais estimulam o aluno a refletir sobre a linguagem do texto literário; os alunos podem fazer uso das locuções regionais tanto na oralidade quanto na escrita, partindo do conhecimento adquirido sobre estas no contexto das narrativas de cordel.

Essas considerações contribuem para melhorar o ensino do gênero cordel na sala de aula. Conclui-se que para compreender o cordel requer estudos e reflexões sobre verso e prosa, estrofes, rimas, elementos estruturais fundamentais na produção desse texto. Quanto à relação entre escrita e oralidade, entre linguagem padrão e linguagem popular é elemento significativo, que se constitui como elemento importante para a construção desse gênero e para o desenvolvimento de habilidades importantes para o bom desempenho linguístico. É relevante ainda refletir sobre os constantes desvios ortográficos, sua significação no texto, a prática de revisão dos folhetos de cordel e que na produção escrita realizada pelos alunos deve-se considerar os aspectos pragmáticos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula;1).
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSARÉ, Patativa do. **Antologia Poética**. 5. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2007.
- _____. [et al]. **Feira de versos: poesia de cordel**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Inspiração Nordestina: cantos de Patativa**, São Paulo: Hedra, 2003.
- BORDINI, M.; AGUIAR, V. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens - Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas cidades, 2004. p. 169-191.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Locuções tradicionais no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da Teoria: literatura e sensu comum**. Belo Horizonte-MG. Ed, UFMG, 2001.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PROENÇA FILHO, Domicio. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Cortez Editora: São Paulo, 1989.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=FUNDA%C3%87%C3%83O+CASA+DE+RUI+BARBOSA.&oq=FUNDA%C3%87%C3%83O+CASA+DE+RUI+BARBOSA.&aqs=chrome..69i57.1269j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 06/01/18 às 11h30.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed., São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos do texto**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: 1996.

MALARD, Leticia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e expectativas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em:

<http://www.saethe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/MATRIZ-SAETHE-LP-8EF-C01.pdf>. Acesso em: 06/01/18 às 11h30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001b.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na Sala de Aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROMERO, C. S. Competencias del profesorado ante el reto intercultural y TIC. In: AMARAL, S. F.; GARCÍA, F. G.; RIVILLA MEDINA, A. (Org.). **Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC.** Campinas: Graf. FE, 2008.

ROSING, Tania M. K. **A formação do professor e a questão da leitura.** 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2003.

SAMUEL, Rogel de Souza. **Modernas teorias literárias: breve introdução.** Teresina: Edição do autor, 2014.

SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

SILVA, E. T. da. **Elementos da pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da Leitura: A Compreensão de Textos.** Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura.** Revista de Letras – nº 28. Vol. 1/2 - jan/dez. 2005, p. 33-38.

SOUZA, Renata Junqueira [et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

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

TORREZAN, C. A. W; BEHAR, P. A. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação à distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 33-64.

VIANA, Arievaldo Lima. **Acorda cordel na sala de aula.** 2. ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O.(org.) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p. 19-29.

Folhetos de Cordel

ASSARÉ, Patativa do. **Antologia Poética**. 7. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2015

ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração Nordestina: cantos de Patativa**. 3. ed. Fortaleza: UFC, 1999.

ASSARÉ, Patativa do. **Feira de versos: poesia de cordel**. São Paulo: Ática, 2006, p. 109,111.

BARROS, Leandro Gomes. **A Branca de neve e o soldado guerreiro**. São Paulo - SP - Brasil: Editora Prelúdio.

BEZERRA, Maria Ilza. **Romeu e Julieta**. Luzeiro, 2012.

COSTA, Pedro. **A lenda do Cabeça de Cuia**, p. 1 a 4.

MINELVINO, Francisco da Silva. **O cordel no cotidiano escolar**. 2012, p. 34, 35.

SANTOS, Abraão. **A rudia da cozinha**, p. 73 a 75.

SIMPATIA, Tião. **A Lei Maria da Penha em cordel**, p. 3-4.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO (2 aulas)

1. Você gosta de ler livros? Justifique.
2. Qual a sua maior dificuldade quando lê um texto?
3. Que contribuições você considera que a leitura traz para a sua vida?
4. Que gêneros literários você mais gosta? Justifique.
 - () Narrativas de aventura/enigma.
 - () Folhetos de cordel.
 - () Romances.
 - () Poesia.
 - () Conto.
 - () HQ.
 - () Nenhum.
5. Você conhece algum cordel?
6. Você prefere ler ou escutar cordéis? Justifique.
7. Que diferenças vê entre cordéis e outros tipos de texto?
8. Durante a leitura, ao se deparar com palavras ou expressões desconhecidas, o que você faz?
 - () Continua lendo para tentar descobrir o significado pelo contexto.
 - () Pergunta à professora ou a alguém.
 - () Procura o significado na internet.
 - () Consulta o dicionário.
 - () Não dar importância.
9. Você lê folhetos de cordel na sua escola? Se sim, indique em qual suporte:
 - () Livro didático.

- () Em mídia digital.
- () Folheto de cordel.
- () Atividade xerocada.

10. Você pratica a leitura com qual finalidade?

- () Para escrever e se comunicar melhor.
- () Para responder atividades e provas.
- () Para aumentar seu vocabulário.
- () Pelo prazer de ler.

APÊNDICE B - BATE PAPO LITERÁRIO (2 aulas)

1. Antes da apresentação do cordelista será reproduzido um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8>) sobre a Literatura de Cordel para a contextualização do bate papo literário.

2. Durante a apresentação do cordelista observe os seguintes critérios:
 - a) a musicalidade e as rimas;
 - b) as temáticas apresentadas;
 - c) presença do humor ou crítica;
 - d) palavras e/ou expressões regionais;
 - e) aspectos próximos da sua realidade.

APÊNDICE C - 3-RODA DE LEITURA (3 aulas)

➤ A professora lerá um trecho do folheto “O Romance do Pavão Misterioso”, de José Camelo de Melo Rezende, a fim de os alunos identificarem os elementos da narrativa (PENTE).

➤ Os alunos serão convidados a irem até a sala de leitura da escola para escolherem um folheto de cordel para ler, dentre estes: Romeu e Julieta, Combate de José Colatino com o Carranca do Piauí, Lajaron a cidade onde é proibido o povo morrer, Seu Lunga o rei do mau humor, A lenda de Tarzan o rei da selva, A peleja de São Pedro com São José faz o sertão virar mar, A mulher que foi enterrada viva, A lenda do cabeça de cuia, A saga de Antônio dos Andores, Maria das tiras, entre outros.

1. O que levou você a escolher este cordel?
2. Você gostou de ler este cordel? Justifique.
3. Qual a temática abordada neste cordel?
4. Apresente para a turma o resumo do que é retratado no cordel que você leu.
5. Há rimas neste cordel?
6. Há xilogravuras neste cordel?
7. Há palavras e/ou expressões desconhecidas no cordel lido? Quais?
8. Quais palavras e/ou expressões presentes no cordel lido você conhece e utiliza no cotidiano?
9. Leia para a turma um trecho do cordel escolhido que mais lhe chamou atenção.
10. Escolha outro cordel na sala de leitura para levá-lo para casa, fazer a leitura e treinar a recitação para apresentar na próxima aula para a turma.

APÊNDICE D - 4- LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO (3 aulas)

➤ ATIVIDADE 1

- Leia o texto seguinte para responder as questões de 1 a 8.

Seu Lunga – Tolerância zero!

(Ismael Gaião)

Eu vou falar de Seu Lunga
Um cabra muito sincero,
Que não tolera burrice
Nem gosta de lero-lero.
Tem sempre boas maneiras,
Mas se perguntam besteiras,
Sua tolerância é zero!

Em sua sucataria
Alguém tava escolhendo,
- Por quanto o Senhor me dá,
Essa lata com remendo?
Lunga, sem pestanejar,
Disse: não posso lhe dar,
Porque eu estou vendendo.
(...)

Lunga foi comprar sapato
Na loja de Barnabé
E um rapaz bem gentil
Perguntou: é pra seu pé?
Ele disse: não esqueça,
Bote na minha cabeça,
Vou usar como boné.

Disponível em: <http://culturadordestina.blogspot.com.br/2009/08/seu-lunga-tolerancia-zero.html>.

Acesso em: 20/12/17.

1. O texto é
 - a) uma fábula que ensina sobre intolerância.
 - b) um poema sobre a vida de um vendedor.
 - c) uma letra de canção sobre intolerância.
 - d) um cordel sobre a falta de tolerância.

2. De acordo com o texto, o que seu Lunga iria usar como boné era
 - a) sucataria.
 - b) chapéu.
 - c) sapato.
 - d) lata.

3. A palavra destacada em “- Por quanto o Senhor me dá...” foi empregada pelo comprador no texto com o sentido de
 - a) doar.
 - b) vender.
 - c) admirar.
 - d) emprestar.

4. O trecho que evidencia a fala do narrador é
 - a) “Porque eu estou vendendo.”
 - b) “Por quanto o Senhor me dá”
 - c) “Sua tolerância é zero!”
 - d) “Vou usar como boné.”

5. A expressão destacada em “Nem gosta de lero-lero.” foi empregada com qual sentido no texto?

6. No texto lido há rimas? Quais?

7. Quais versos do texto apresentam uma linguagem coloquial?

8. A palavra destacada em “Um cabra muito sincero...” pode ser substituída, sem alteração de sentido, por qual palavra?

➤ **ATIVIDADE 2**

- Leia o texto para responder as questões de 1 a 4.

Em versos singelos

(Alexandre Pavan)

Cordel quer dizer barbante
Ou senão mesmo cordão,
Mas cordel-literatura
É a real expressão
Como fonte de cultura
Ou melhor poesia pura
Dos poetas do sertão.

(...)

O chamado trovador
Ou poeta popular
Era semianalfabeto
Porém sabia rimar,
Seus folhetos escrevia
E os sertanejos os liam
Por ser o seu linguajar.

(...)

O cordel é dividido
Escrito, cantado, oral,
Porém o cordel legítimo
É aquele tipo jornal,
Que trazia a notícia nova
Em sextilhas, nunca em trova
Que agrada o pessoal.

(...)

O cordel sendo cultura
Hoje tem sua tradição,
Chamado literatura
Veículo de educação
Retrata histórias passadas
Que estão documentadas
Para toda geração.

Disponível em:

http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/outubro01/destaque.htm. Acesso em: 20/12/17.

1. O tema tratado no texto é sobre

- a) a educação.
- b) a cultura.
- c) o sertão.
- d) o cordel.

2. De acordo com o texto, cordel significa

- a) jornal.
- b) geração.
- c) barbante.
- d) literatura.

3. Leia os versos a seguir e indique aquele que a palavra destacada transmite ideia de alternância:

- a) "Mas cordel-literatura"
- b) "Para toda geração"
- c) "Porém sabia rimar"
- d) "Ou poeta popular"

4. A palavra destacada no verso "Porém o cordel legítimo" significa

- a) autêntico.

- b) permitido.
- c) ilegal.
- d) justo.

- Leia o texto para responder às questões de 5 a 8.

Aquela música brega
que toca no coração.
Aquela preocupação
da mãe que nunca sossega.
Um namoro que se esfrega
e não desgruda de você.
Livros pra gente ler,
chegadas e despedidas...
As coisas simples da vida
nos dão forças pra viver.

////

Dormir ouvindo a canção
da chuva que cai na telha.
Um beijinho na orelha.
Caminhar de pé no chão.
Passar manteiga no pão
bemquentinho pra derreter.
Um cafezinho pra beber
a família reunida...
As coisas simples da vida
nos dão forças pra viver.

////

Sentir aquele cheirinho
da comida quase pronta.
Pagar uma velha conta.
dançar no quarto sozinho.
cantar feito um passarinho.

Ensinar e aprender.
nadar, pedalar, correr
por uma rua florida...
As coisas simples da vida
nos dão forças pra viver!

/////

O abraço de um irmão.
O cheiro da sua vó.
ficar um pouquinho só
carona num caminhão.
rodinhas de violão.
e até nada pra fazer.
amigos pra acolher.
e roupas bem coloridas.
as coisas simples da vida
nos dão forças pra viver.

(...)

(BRÁULIO BESSA)

Disponível em: <http://especiaiss3.gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/poesia-com-rapadura/> Acesso em: 20/12/17.

5. O texto tem como finalidade principal

- a) opinar sobre a valorização da vida.
- b) instruir sobre a valorização da vida.
- c) ensinar sobre a valorização da vida.
- d) entreter sobre a valorização da vida.

6. O verso “*Aquela música brega*” rima com o verso

- a) “que toca no coração”
- b) “Aquela preocupação”
- c) “e não desgruda de você”
- d) “da mãe que nunca sossega”

7. O verso “cantar feito um passarinho” significa que o poeta deseja cantar
- voando.
 - tristemente.
 - em tom baixo.
 - alegremente.
8. O texto apresenta quantas estrofes e quantos versos?

➤ **ATIVIDADE 3**

- Leia o cordel e depois responda as questões seguintes.

CORDEL ADOLESCENTE, Ó XENTE

Sou mocinha nordestina,
meu nome é Doralice,
tenho 13 anos de idade,
conto e reconto o que disse,
pois me chamo Doralice,
sou eu quem vende meu cordel
nas feiras lindas de longe
onde a poesia se esconde
nas sombras do meu chapéu!

Eu falo tudo rimado
no adoçado da palavra
no Nordeste feiticeiro;
no meu jeito brasileiro,
aqui vim dizer e digo
que escrevo muito livro
que penduro num cordel,
todo fato acontecido
eu coloco num papel!

Vim pra feira, noutro dia,

arrei a minha poesia
num cordel de horizonte.
Que passava defronte
daquilo que eu vendia,
parava e me escutava,
pois sou mocinha falante,
declamava o que escrevia!

Contei de uma garota
que amava um cangaceiro,
era um tal cabra da peste,
um valentão do Nordeste
que montava a ventania,
trazia susto e coragem
por cada canto que ia!
Virge Maria!

O nome da tal mocinha?
Não digo...é um segredo,
escrevo o que não devo,

invento, pois tenho medo,
de contar que a tal menina
era...toda fantasia.

Era moça que esconde
a tristeza na alegria
morava no perto-longe
daquilo que nunca digo
seu nome era antigo...
era...talvez...Bertulina...
Quem sabe da tal menina?

Um dia de azul e noite,
pernoite de cavalgada,
na sombra, muito assustada,
Bertulina viu o moço que, ao longe,
galopava!
Ó Xente!
O luar se balançava
num cordel adolescente!

O vento corria tanto
Espanto:
não alcançava a ligeireza perfeita
que o galope desenhava!

Era um cabra cangaceiro,
curtido e sertanejo,
tinha olhos de lonjuras,
verduras de olhar miragens,
chapéu de couro,
facão de abrir caminhos, viagens!

Tinha estrelas faiscantes,

nos dentes do seu sorriso...
Ai...me calo...quase falo!...
Ó xente...perco o siso!

Nos cascos do seu cavalo
tinha trovão e faísca,
fósforo que queima e risca
o escuro que ilumina
a paixão em Bertulina.
O moço chegou, chegado,
sorriu sua belezura,
saltou fora do cavalo
(vontade ninguém segura),
roubou um beijo da boca
de Bertulina, a donzela.
Depois de assaltar o beijo,
perguntou o nome dela.

- Eu me chamo Bertulina, moço,
estou muito assustada,
sou tão moça, inda menina,
nunca antes fui beijada...
O senhor me assaltou,
não deu tempo pra mais nada...
eu não sei o que faço,
minha boca está molhada
como orvalho da flor...
Será que seu beijo, ó moço,
em mim pousou...
namorou?
Será que o gesto louco
teve um pouco de amor?

- Não sei se é fato ou fita,
 não sei se é fita ou fato,
 o fato é que você me fita,
 me fita mesmo de fato...
 - Respondeu o cangaceiro
 em brincadeira e risada,
 pulou sobre seu cavalo
 e partiu em galopada.

A lua tremeu nos olhos
 de Bertulina, em lágrimas...
 A mocinha ficou louca
 de gosto de amor partido
 no alto do céu da boca!
 Nem sabia que o amor
 podia ser cangaceiro,
 podia sonhar desejo
 roubando o beijo primeiro!

Porque o primeiro beijo
 é coisa muito esperada:
 tem que ser algo manso,
 remanso, lagoa d'água.
 Tem que ter um certo tempo,
 coragem não revelada,
 um perfume de jasmim,

um não se esqueça de mim...

Quando numa noite quente
 a lua ficou inchada
 o cavaleiro voltou.
 Bertulina espiava dentro de uma
 paixão.
 O moço viu Bertulina
 e roubou outro beijo,
 foi aí que a mocinha
 falou assim para o rapaz:

- Antes de querer meu beijo,
 por favor, moço, me diga,
 se o beijo é verdadeiro
 ou se é ousadia de cangaceiro!

Eu me chamo Doralice
 Bertulina do Sertão,
 comigo só tem poesia
 se rimar no coração.
 Aprendi uma verdade
 e verdade não se esquece:
 tudo aquilo que se aceita...
 pois é, a gente merece

Sylvia Orthof. *Cordel adolescente, Ó
 xente!*. São Paulo, Quinteto, 1996.

1- Escreva duas características do cordel presentes no texto lido.

2-O texto que você leu se inicia com uma apresentação. Sobre essa apresentação, escreva as informações solicitadas a seguir.

- a) Quem se apresenta ao leitor?
- b) Qual é o nome e a idade da pessoa que se apresenta ao leitor?
- c) Qual a profissão dessa pessoa?
3. Qual é a estratégia empregada pela cordelista para atrair a atenção das pessoas que passam na rua?
4. Escreva V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas a respeito da interpretação do texto **Cordel adolescente, Ó xente**.
- () Na 2ª estrofe, Doralice explica como produz o cordel que vende nas feiras, as quais são citadas já na 1ª estrofe juntamente com a apresentação da menina.
- () Na 13ª estrofe, Bertulina afirma estar assustada com um fato ocorrido e citado na estrofe anterior.
- () Na 5ª estrofe, utiliza-se o recurso do suspense em relação à identidade da menina protagonista da história contada por Doralice.
- () O cangaceiro é um dos personagens da história, entretanto não há nenhuma estrofe que o descreva.
- () Bertulina deixa de se importar com os sentimentos do cangaceiro na 18ª estrofe.
5. Bertulina, após o beijo, afirma estar assustada. Qual é a preocupação dela em relação ao beijo? Assinale o verso que responde a essa pergunta.
- a. () “sou tão moça, inda menina, nunca antes fui beijada...”
- b. () “Porque o primeiro beijo é coisa muito esperada”
- c. () “Será que o gesto louco teve um pouco de amor”
- 6- Qual a condição, exigida por Bertulina, para aceitar o beijo do moço que queria beijá-la?
- 7- Como o cangaceiro é caracterizado na 9ª estrofe?
- 8- Doralice e Bertulina são a mesma pessoa. Que pistas, no texto, podem levá-lo a concluir isso?

APÊNDICE E - 5 PRODUÇÃO TEXTUAL E CULMINÂNCIA (4 aulas)

➤ PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 1

- A professora dividirá a turma em grupos;
- Dentre os folhetos de cordel pesquisados e existentes na biblioteca da escola, a professora juntamente com a turma irá escolher um que não tenha sido lido ainda por nenhum aluno;
- Solicitar que os grupos observem, atentamente, a capa e o título do cordel escolhido;
- Pedir que produzam um cordel narrativo sobre a temática que eles imaginem que esteja presente neste texto. Lembrá-los de estruturarem o texto em estrofes e versos, produzirem rimas, utilizarem as expressões nordestinas da região em que residem, bem como os elementos da narrativa (PENTE); Sejam criativos!
- Ao final da aula, a professora lerá o cordel pré-selecionado para verificar qual texto mais se aproximou da história narrada.

• PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 2

- Produza um cordel sobre você ou sobre uma temática de sua preferência. Não esqueça do título e de estruturar o texto em estrofes e versos, produza rimas, utilize as expressões nordestinas da sua região. Ilustre seu texto (xilogravura) e seja criativo!

ANEXOS

ANEXO A - ATIVIDADE 4 (LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO)



Material produzido pela Prof. Carla Viana Coscarelli
e pela equipe do Projeto Redigir – Fale/UFMG
(Adaptada para fins didáticos)

1. Assista aos vídeos disponíveis nos links abaixo e descubra de que região do Brasil a personagem pertence.

- “Geraldinho Nogueira - O Causo do Porquinho”, disponível no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=o8kObcvmy5w>
- “Tonho dos Couros e a poesia de cordel: O Marketing Nordestino”, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=xnnWFHLw1hw>
- “Dialeto Porto-Alegre”, disponível no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=Giz5CtlJuHE>

2. Você consegue notar diferenças na forma de falar das personagens dos vídeos? Quais?

3. Além da forma de falar, existe algum elemento no vídeo que é típico da cultura regional das personagens? Quais?

4. Você acha que se as histórias desses vídeos fossem contadas de outra forma, teriam o mesmo efeito?

5. Você acha que a sua fala se assemelha a alguma das falas dos vídeos? Se sim, qual delas? Se não, por quê?

6. Você conhece pessoas que falam de uma maneira diferente da sua? Comente o que mais chama sua atenção na forma de falar desta pessoa.

7. Você conhece alguma expressão que é típica da sua cidade ou estado?

8. Algumas palavras utilizadas nos vídeos trazem um significado particular daquela região. O termo “cabra” no vídeo “O Marketing Nordestino”, é utilizado com qual significado? A palavra “cabra” é usada com esse significado na sua região? Com que outros significados ela é usada?

9. Nos vídeos, cada personagem se comunica de uma maneira típica, usando expressões, sotaque e entonações particulares de suas regiões. Mesmo assim, você consegue compreendê-los? Por quê?

10. Na sua opinião, existe certo ou errado nos diferentes falares (ou... dialetos)?

11. Explorando o vocabulário.

a) Assista novamente ao vídeo do Geraldinho Nogueira, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=o8kObcvmy5w>. Agora tente descobrir os significados das palavras abaixo e elabore frases que ilustrem sua resposta.

- atentado:
- proseando:
- birrento:
- venta:
- amoitando:
- marrado:
- estrepava:
- massaroca:

b) Tente descobrir o significado das expressões, relacionando as colunas abaixo.

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Tri | () Choque entre dois ou mais veículos. |
| 2. Cabra da Peste | () Tentar descobrir algo, apurar, investigar. |
| 3. Trem | () Em cima de. |
| 4. Desenrolado | () Intensidade, muito. |
| 5. Peixada | () Indivíduo esperto. |
| 6. Assuntando | () Homem valente, corajoso. |
| 7. Em Riba | () Pode ser um objeto, uma pessoa, uma situação.
Depende do contexto. |

c) Encontre no caça-palavras algumas das expressões usadas nos vídeos:

A B L R K B R W T Y Z E	❖ Cabra da Peste
S Z A V B G Y P R R T D	❖ Desenrolado
S N R T N N L T G S E J	❖ Guria
U R V V O L B Y E S P M	❖ Tri
N A B I R M E P E Q N Y	❖ Prosa
T L A L K I A N D D J J	❖ Trem
A R G D R D R G Y L R R	❖ Assuntando
N Y D T A O A Y R L K G	❖ Em riba
D D Y R L X T S D E U P	❖ Peixada
O L B A L N I B O R B Y	❖ Bergamota
V A D T L J M E I R P M	
C O V D M M J A P K P N	

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: expressões nordestinas na Literatura de cordel.

Pesquisador: TAMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80633517.9.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.439.674

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa e descritiva a ser realizada em uma turma de 9º ano de uma escola municipal de Teresina no ano de 2018 com uma amostra de 35 alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos, tem como critério de inclusão os alunos que aceitarem participar das oficinas de leitura de folhetos de cordel e como critério de exclusão os que não quiserem participar, tendo como instrumentos de coleta questionário bate-papo literário com um cordelista, leitura, interpretação e produção de cordéis, a abordagem do sujeito será primeiramente a partir da apresentação da pesquisa e assinatura dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, e que se disponibilizem voluntariamente a participar da pesquisa. Os procedimentos de pesquisa acontecerão em três etapas: na primeira será leitura de base teórica para fundamentação e elaboração de atividades e oficinas para a prática da teoria; na segunda aplicação das oficinas de leitura com: aplicação de um questionário sobre leitura; realização de um bate-papo literário com um cordelista; leitura individual e coletiva com discussão dos folhetos de cordel lidos; levantamento das ocorrências de expressões nordestinas nos textos analisados; análise interpretativa das ocorrências de expressões nordestinas que contribuam para a construção de sentido dos cordéis lidos pelos alunos; produção de cordéis com expressões próprias da região na qual os alunos residem; apresentação dos cordéis produzidos pelos alunos para a escola; e na terceira Produção de uma proposta de intervenção de acordo com a análise dos resultados da

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeti/cauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.439.674

realização das oficinas de leitura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este estudo tem como objetivo geral identificar como os alunos realizam a leitura literária e constroem os sentidos do texto, do mesmo modo que verificar a presença dos aspectos da oralidade e o uso de expressões nordestinas na Literatura de cordel.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos desta pesquisa são: conhecer a base teórica sobre leitura e construção de sentido, oralidade e expressões regionais, letramento literário e Literatura de cordel; relacionar textos de cordel com a presença de marcas da oralidade e do uso de locuções regionais a serem trabalhadas, mediante estratégias de leitura em sala de aula; elaborar oficinas para a leitura dos folhetos de cordel, como atividade diagnóstica; analisar os resultados da aplicação da atividade diagnóstica, como parâmetro norteador para elaborar uma proposta de intervenção, com a finalidade de auxiliar o aluno na leitura e na compreensão de cordéis, tendo as expressões nordestinas como facilitadoras na construção de sentido desses textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Fica esclarecido sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo como o risco de sair da rotina, pois as atividades realizadas não estão no seu livro didático e há uma atividade de bate-papo literário com cordelista. Para que esse risco seja amenizado, as oficinas serão desenvolvidas no horário regular de estudo, na escola e em sala de aula, garantindo o direito ao cumprimento da carga-horária. O bate-papo literário será realizado na sala de aula, não correndo o risco de sair de casa para o cumprimento da atividade proposta. Além disso, o aluno pode se sentir constrangido em expor suas "leituras" e textos produzidos. Porém, para que esse problema não ocorra, o participante da pesquisa pode escolher optar por não apresentar o resultado da atividade proposta, ficando livre para repassar para a professora pesquisadora os resultados ou não, se assim escolher. Outro desconforto pode ser o fato da experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 2.439.674

respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes.

BENEFÍCIOS: Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a prática da leitura e construção de sentido dos textos. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do

processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente, tais como:

1. instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO;
2. O TCLE com numeração das páginas.
3. cronograma atualizado.

Recomendações:

Acesse o link do CEP UESPI no site da UESPI para orientações, modelos de documentos e localizar as pendências: http://www.uespi.br/site/?page_id=107158

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

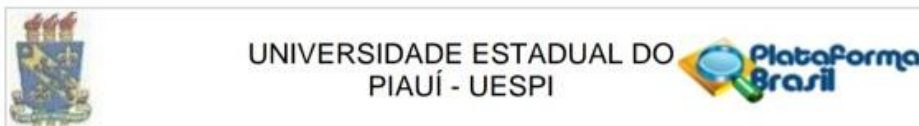
De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior, tais como:

1. instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO;
2. O TCLE com numeração das páginas.
3. cronograma atualizado.

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.439.674

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1037009.pdf	09/12/2017 14:30:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	09/12/2017 14:29:16	TAMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	ATIVIDADES_DIAGNOSTICAS.pdf	09/12/2017 14:27:50	TAMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/12/2017 14:22:00	TAMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADOR.pdf	26/11/2017 12:33:42	TAMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_infraestrutura.pdf	26/11/2017 12:31:29	TAMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/11/2017 12:29:07	TAMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 14 de Dezembro de 2017

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: expressões nordestinas na Literatura de cordel**”. Este estudo tem como tema a leitura e construção de sentido dos folhetos de cordel, mais especificamente às expressões nordestinas na Literatura de cordel. Em outras palavras, a leitura e compreensão dos cordéis através do conhecimento das expressões nordestinas.

É de suma importância a execução deste estudo para que se possa analisar as práticas de leitura realizadas no ensino fundamental de uma escola municipal de Teresina, no Piauí. Afinal, será através dessa prática, que se pretende orientar os alunos para que eles conheçam melhor e valorizem a Literatura de Cordel, e não apenas leiam superficialmente os folhetos de cordel. Assim conseguirão ler também as entrelinhas, construindo o sentido das expressões e locuções nordestinas presentes nesses textos e na própria linguagem cotidiana deles. A realização desta pesquisa justifica-se, ainda, pela necessidade de desenvolver com os alunos do ensino fundamental o letramento literário. Dessa forma, espera-se contribuir para a formação de leitores críticos e competentes, capazes de construir significados, mesmo quando as palavras de um texto lhes pareçam estranhas ou desconhecidas, como também lhes proporcionar o conhecimento, o reconhecimento e a valorização da Literatura de cordel presente na região em que residem.

Este estudo tem como objetivo geral identificar como os alunos realizam a leitura literária e constroem os sentidos do texto, do mesmo modo que verificar a presença dos aspectos da oralidade e o uso de expressões nordestinas na Literatura de cordel. Já os objetivos específicos são: conhecer a base teórica sobre leitura e construção de sentido, oralidade e expressões regionais, letramento literário e Literatura de cordel; relacionar textos de cordel com a presença de marcas da oralidade e do uso de locuções regionais a serem trabalhadas, mediante estratégias de leitura em sala de aula; elaborar oficinas para a leitura dos folhetos de cordel, como atividade diagnóstica; analisar os resultados da aplicação da atividade diagnóstica, como parâmetro norteador para elaborar uma proposta de intervenção, com a finalidade de auxiliar o aluno na leitura e na compreensão de cordéis, tendo

as expressões nordestinas como facilitadoras na construção de sentido desses textos.

A partir da sua autorização da participação do menor neste estudo, ele realizará atividades que serão aplicadas em sala de aula através de oficinas de leitura, descritas a seguir: responder um questionário sobre leitura; participar de um bate-papo literário com um cordelista; fazer leituras individual e coletiva e discutir sobre os folhetos de cordel lidos; observar e anotar as ocorrências de expressões nordestinas nos textos analisados; analisar as ocorrências de expressões nordestinas que contribuam para a construção de sentido dos cordéis lidos; produzir cordéis com expressões próprias da região na qual residem; apresentar os cordéis produzidos para a escola. Essa pesquisa a se realizar, apresenta alguns benefícios, tais como: contribuir para a melhoria das práticas de leitura, a ponto de possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados, tanto no contexto escolar, quanto no cultural; formar alunos competentes para entender que a linguagem regional faz parte da variação linguística que ocorre em todo o país e habilitá-los para compreender as características da Literatura de cordel.

Fica esclarecido sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo como o risco de sair da rotina, pois as atividades realizadas não estão no seu livro didático e há uma atividade de bate-papo literário com cordelista. Para que esse risco seja amenizado, as oficinas serão desenvolvidas no horário regular de estudo, na escola e em sala de aula, garantindo o direito ao cumprimento da carga-horária. O bate-papo literário será realizado na sala de aula, não correndo o risco de sair de casa para o cumprimento da atividade proposta. Além disso, o aluno pode se sentir constrangido em expor suas “leituras” e textos produzidos. Porém, para que esse problema não ocorra, o participante da pesquisa pode escolher optar por não apresentar o resultado da atividade proposta, ficando livre para repassar para a professora pesquisadora os resultados ou não, se assim escolher. Outro desconforto pode ser o fato da experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes.

Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a prática da leitura e

construção de sentido dos textos. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se autoriza o menor a participar da pesquisa em andamento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu _____ declaro que concordo que o menor sob minha responsabilidade participe da pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI-

“O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / 6658 E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: TÂMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA

ENDEREÇO: RESIDENCIAL SANTA SOFIA, RUA BALTAZAR MELO, QUADRA 13,
CASA 10, MOCAMBINHO I TERESINA (PI) - CEP: 64010-840

FONE: (86) 98824-5884/ 99819- 9871/ E-MAIL: taminhapri@hotmail.com

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____ estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: expressões nordestinas na Literatura de cordel**”. Este estudo tem como tema a leitura e construção de sentido dos folhetos de cordel, mais especificamente às expressões nordestinas na Literatura de cordel. Em outras palavras, a leitura e compreensão dos cordéis através do conhecimento das expressões nordestinas.

É de suma importância a execução deste estudo para que se possa analisar as práticas de leitura realizadas no ensino fundamental de uma escola municipal de Teresina, no Piauí. Afinal, será através dessa prática, que se pretende orientar os alunos para que eles conheçam melhor e valorizem a Literatura de Cordel, e não apenas leiam superficialmente os folhetos de cordel. Assim conseguirão ler também as entrelinhas, construindo o sentido das expressões e locuções nordestinas presentes nesses textos e na própria linguagem cotidiana deles. A realização desta pesquisa justifica-se, ainda, pela necessidade de desenvolver com os alunos do ensino fundamental o letramento literário. Dessa forma, espera-se contribuir para a formação de leitores críticos e competentes, capazes de construir significados, mesmo quando as palavras de um texto lhes pareçam estranhas ou desconhecidas, como também lhes proporcionar o conhecimento, o reconhecimento e a valorização da Literatura de cordel presente na região em que residem.

Este estudo tem como objetivo geral identificar como os alunos realizam a leitura literária e constroem os sentidos do texto, do mesmo modo que verificar a presença dos aspectos da oralidade e o uso de expressões nordestinas na Literatura de cordel. Já os objetivos específicos são: conhecer a base teórica sobre leitura e construção de sentido, oralidade e expressões regionais, letramento literário e Literatura de cordel; relacionar textos de cordel com a presença de marcas da oralidade e do uso de locuções regionais a serem trabalhadas, mediante estratégias de leitura em sala de aula; elaborar oficinas para a leitura dos folhetos de cordel, como atividade diagnóstica; analisar os resultados da aplicação da atividade diagnóstica, como parâmetro norteador para elaborar uma proposta de intervenção, com a finalidade de auxiliar o aluno na leitura e na compreensão de cordéis, tendo as expressões nordestinas como facilitadoras na construção de sentido desses textos.

Na sua participação você realizará atividades que serão aplicadas em sala de aula através de oficinas de leitura, descritas a seguir: responder um questionário sobre leitura; participar de um bate-papo literário com um cordelista; fazer leituras individual e coletiva e discutir sobre os folhetos de cordel lidos; observar e anotar as ocorrências de expressões nordestinas nos textos analisados; analisar as ocorrências de expressões nordestinas que contribuam para a construção de sentido dos cordéis lidos; produzir cordéis com expressões próprias da região na qual residem; apresentar os cordéis produzidos para a escola. Essa pesquisa a se realizar, apresenta alguns benefícios, tais como: contribuir para a melhoria das práticas de leitura, a ponto de possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados, tanto no contexto escolar, quanto no cultural; formar alunos competentes para entender que a linguagem regional faz parte da variação linguística que ocorre em todo o país e habilitá-los para compreender as características da Literatura de cordel.

Fica esclarecido sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo como o risco de sair da rotina, pois as atividades realizadas não estão no seu livro didático e há uma atividade de bate-papo literário com cordelista. Para que esse risco seja amenizado, as oficinas serão desenvolvidas no horário regular de estudo, na escola e em sala de aula, garantindo o direito ao cumprimento da carga-horária. O bate-papo literário será realizado na sala de aula, não correndo o risco de sair de casa para o cumprimento da atividade proposta. Além disso, o aluno pode se sentir constrangido em expor suas “leituras” e textos produzidos. Porém, para que esse problema não ocorra, o participante da pesquisa pode escolher optar por não apresentar o resultado da atividade proposta, ficando livre para repassar para a professora pesquisadora os resultados ou não, se assim escolher. Outro desconforto pode ser o fato da experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes.

Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a prática da leitura e construção de sentido dos textos. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição

de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se aceita participar da pesquisa em andamento

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu _____ declaro que concordo em participar da pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Assinatura
do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI-

“O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / 6658 E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: TÂMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA

ENDEREÇO: RESIDENCIAL SANTA SOFIA, RUA BALTAZAR MELO, QUADRA 13, CASA 10, MOCAMBINHO I TERESINA (PI) - CEP: 64010-840

FONE: (86) 98824-5884/ 99819- 9871/ E-MAIL: taminhapri@hotmail.com

ANEXO E - CONTRATO DA ELABORAÇÃO TÉCNICA DO OA

O Objeto do presente Contrato é a cessão de direitos de reprodução da(s) obra(s) descrita(s) acima, celebrado entre as partes:

A. PRODUTORA:

Prestadora de Serviços: Black Hole Games, representado por Luis Felipe dos Santos Patrocinio, CPF 062.856.323-08, domiciliado a Quadra 1, casa 4, setor E, Mocambinho III - CEP 64010-370 - no município de Teresina-PI, prestador dos serviços de desenvolvimento descritos no orçamento acima; e

B. CLIENTE:

Tâmara Priscilla da Silva Oliveira, CPF 600.371.373-95, domiciliado no Residencial Santa Sofia, Rua Baltazar Melo Quadra 13 Casa 10 Mocambinho I Cep:64.010-840 município de Teresina-PI.

Normas Contratuais:

I. Introdução

1. A utilização da(s) ilustração(ões) será regida pelas seguintes normas:

II. Utilização

2. A presente cessão de direitos autorais é destinada única e exclusiva ao CLIENTE para reprodução das imagens produzidas descritas neste orçamento independentemente de sua versão ou edições, e do material de divulgação e propaganda exclusivamente destinados à venda desta mesma edição (ou website).

3. O presente contrato garante ao CLIENTE a exclusividade desta(s) obra(s) por período indeterminado.

III. Reutilização

4. A reutilização da obra além do seu fim inicial (dissertação) é livre.

5. Os autores apenas deverão ser consultados e informados sobre qualquer nova reutilização de sua obra, que deverá conter seu crédito (Black Hole Games) em lugar visível junto com a imagem, salvo quando firmado acordo em contrário por ambas as partes.

IV. Prazo de Entrega

6. O prazo de entrega da obra está definido no presente orçamento. O atraso na entrega por um prazo injustificável, por parte da PRODUTORA, sem prévio aviso, justificativa expressa, e sem o assentimento do CLIENTE, permitirá o cancelamento da obra por este último.

7. A alteração do prazo de entrega previsto acima, por motivos de responsabilidade direta ou indireta do CLIENTE, entendendo-se como tal, todo evento que não possa ser imputado a PRODUTORA, tais como: atrasos, falhas, impedimentos no fornecimento de "briefings" ou referências ou quaisquer material adicional, ainda que involuntários, por parte do CLIENTE, ou de terceiros por ele contratados, farão com que a PRODUTORA fique isenta de responsabilidade no que se refere ao cumprimento do prazo estabelecido neste orçamento.

8. A antecipação do prazo de entrega, a pedido do CLIENTE, poderá gerar custos adicionais que serão acrescidos ao valor deste orçamento e previamente submetidos a ele, CLIENTE.

V. Cancelamento

9. Se o cancelamento, por parte do CLIENTE, ocorrer durante a produção dos roughs (rascunhos) ou estudos preliminares da obra a que este contrato se refere, se fará a quitação de 50% do valor aprovado entre as partes. Se ocorrer o cancelamento durante a produção da versão final obra, o CLIENTE pagará a PRODUTORA, o proporcional a 80% do valor estabelecido neste contrato.
10. No caso de cancelamento, por parte do CLIENTE, após a finalização da obra, esta será entregue e o preço aqui pactuado será cobrado integralmente, mesmo que não venha a ser utilizada, e/ou que o CLIENTE se recuse a recebê-las.
11. Em qualquer hipótese de cancelamento por parte do CLIENTE, o prazo estipulado para o pagamento não será alterado.

VI. Refazer / Ajustes

12. A PRODUTORA somente re fará o aplicativo, sem ônus para o CLIENTE, quando estiverem fora do briefing que deram origem ao orçamento e ainda na sua fase inicial de Layout.

VII. Responsabilidades

13. A PRODUTORA responderá pela boa execução do produto/obra contratada, sempre atendendo aos interesses do CLIENTE.
14. A PRODUTORA declara ser o autor único da obra da presente cessão, mas não será responsabilizado por quaisquer processos ou demandas pela utilização de referências cedidas pelo CLIENTE e/ou seus representantes.

VIII. Condições Gerais

15. Direito Autoral
Os Direitos Autorais Morais sobre a(s) ilustração(ões) pertencem ao ILUSTRADOR conforme Lei Federal de Nº 9610 de 19 de Fevereiro de 1998, respeitados os Direitos Autorais Patrimoniais cedidos ou concedidos neste instrumento.
16. As partes se comprometem a assegurar a integridade da obra, opondo-se a qualquer tipo de alteração em seu formato, proporção e conteúdo. A obra não poderá ser publicada em partes, ou editada digitalmente de forma a se tornar diferente da sua concepção original. Toda e qualquer alteração será submetida ao autor da obra, que terá o direito de cobrar pelas modificações, caso não tenham sido descritas em detalhe no momento da contratação.
17. Elegem as partes o foro de Teresina, como competente para dirimir quaisquer dúvidas e controvérsias que possam surgir em decorrência do presente contrato, excluindo-se qualquer outro, por mais privilegiado que seja ou se torne.

De acordo,

Teresina, 01 de Outubro de 2018.

Luis Felipe dos Santos Patrocínio
LUIS FELIPE DOS SANTOS PATROCÍNIO
BLACK HOLE GAMES

Tâmara Priscilla da Silva Oliveira
TÂMARA PRISCILLA DA SILVA OLIVEIRA
CLIENTE

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE TEXTO E SOM DE VOZ

O jogo “Cordel game” foi elaborado como objeto de proposta de intervenção da pesquisa sobre a leitura de textos da Literatura de Cordel. Este apresenta três textos e uma recitação de cordel, sendo os textos “O que é cordel” e “O casamento do Cabeça de Cuia com a Num se Pode” de autoria do cordelista Pedro Costa (in memoriam) e o texto “Como fazer cordel” do cordelista Joames, quanto ao áudio do jogo foi gravado e editado pelo José Edimar, em estúdio na sua residência, na voz do poeta Agamenon Pereira.

O referido objetivo de aprendizagem vai se encontrar disponível para *download* na plataforma digital no formato de aplicativo para Android e utilizado para fins educativos, primeiramente na apresentação da defesa da pesquisa em pauta.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação (direta ou indireta) no conteúdo do jogo, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste OA.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste OA, permitindo que a pesquisadora relacionada neste documento obtenha texto ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa educacional.

Concordo que o material obtido relacionado a minha pessoa possa ser publicado na mídia digital, em aulas, congressos, palestras ou eventos tecnológicos. Os textos e gravações ficarão sob a responsabilidade de uso da pesquisadora pertinente ao estudo.

Nome

completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: _____

Endereço: _____

_____ CEP: _____ Cidade: _____

Estado: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o jogo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios, e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisadora: _____

Data: _____

Nome

completo: _____