



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DOS CORDÉIS: UM
CAMINHO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CLEÔMENES SALES DE LIMA

**CAMPINA GRANDE – PB
2016**

CLEÔMENES SALES DE LMA

**LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DOS CORDÉIS: UM
CAMINHO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores, sob a orientação da Professora. Dr^a. Simone Dália de Gusmão Aranha.

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L732I Lima, Cleômenes Sales de
Letramento literário através dos cordéis [manuscrito] : um
caminho possível na educação de jovens e adultos / Cleômenes
Sales de Lima. - 2016.
120 p. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha,
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Educação de jovens e adultos -EJA 2. Ensino de Língua
Portuguesa 3. Letramento literário 4. Literatura de Cordel I.
Título. 21. ed. CDD 374

CLEÔMENES SALES DE LIMA

**LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DOS CORDÉIS: UM
CAMINHO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 22/09/2016

BANCA EXAMINADORA

Simone Dália de Gusmão Aranha

Prof.^a Dr.^a Simone Dália de Gusmão Aranha – PPGFP/UEPB
Orientadora

Márcia Tavares Silva

Prof. Dr.^a Márcia Tavares Silva – POSLE/UFCG
Examinadora

Linduarte Pereira Rodrigues

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – PPGFP/UEPB
Examinador

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado forças para seguir em frente, me protegendo e iluminando nessa caminhada cheia de dificuldades, mas de esperanças e realizações e glórias.

Ao meu pai Cícero Sales de Lima e a Minha Mãe Daura Maria de Lima (*inmemoriam*), que ao longo de suas vidas sempre deram todo apoio para que seus filhos buscassem nos estudos o caminho para um futuro melhor.

Aos meus irmãos, que através da nossa união me deram paz de espírito e confiança para poder acreditar no espírito de solidariedade humana e poder continuar minha caminhada.

Aos meus filhos amados Thomás Clementino Sales de Lima e Lucas Clementino Sales de Lima por terem me ensinado a ser amigo, conselheiro e pai.

A Prf^a. Dr^a Simone Dália de Gusmão Aranha, minha orientadora, que soube com muita sabedoria, experiência e tranquilidade conduzir os trabalhos de orientação desta pesquisa.

Aos professores Linduarte Pereira Rodrigues, Márcia Tavares Silva e Antônio de Pádua Dias da Silva que muito contribuíram para o resultado final desta pesquisa.

Aos demais professores, pela troca de conhecimentos e pelo calor humano presentes a cada encontro.

A Universidade Estadual da Paraíba, pelo acolhimento.

A vida, por nos permitir vivenciar novas e maravilhosas experiências a cada dia.

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que nun dado momento, a tua fala seja a tua prática”

(PAULO FREIRE).

RESUMO

A necessidade de relacionar o universo escolar à vivência dos alunos tem sido um dos pontos cruciais da educação atual. Nessa perspectiva, o letramento representa um grande avanço no campo teórico cujas reflexões vêm propiciando um novo olhar no jeito de pensar e de se fazer educação, para uma melhor intervenção em sala de aula. Baseados nesses estudos, esta pesquisa se desenvolveu partindo-se da seguinte pergunta norteadora: De que forma o letramento literário em aulas de língua portuguesa pode contribuir para a motivação e formação crítica e cidadã dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Considerando que o indivíduo se relaciona com o mundo, utilizando-se das mais variadas linguagens que a presente pesquisa traçou como objetivo geral investigar se o uso do gênero textual cordel, nas aulas de Língua Portuguesa na cidade de Esperança-PB, tem contribuído para a motivação e formação crítica e cidadã dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, destacam-se 1) Identificar e analisar, a partir de questionários, a concepção de língua que predomina na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, bem como o reflexo dessa prática na formação dos educandos da EJA; 2) Desenvolver, em uma turma de 6º ciclo da EJA, e com base na teoria do Letramento, uma proposta de intervenção pedagógica tendo como referência a sequência básica proposta por Cosson (2012), utilizando-se o cordel como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa, visando, além de motivar nos alunos o gosto pelas aulas, desenvolver, neles, o olhar crítico sobre a realidade que os rodeia. O uso do cordel se justifica por se tratar de um gênero muito próximo da realidade do povo nordestino, a exemplo da sua linguagem e os seus temas mais recorrentes. Trata-se, de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, visto que houve uma intervenção pedagógica com o objetivo de se testar o produto final, um plano de aula elaborada a partir de Cosson (2012). Na coleta de dados, foram utilizados questionários direcionados a professores de Língua Portuguesa e alunos do 6º Ciclo da EJA, sendo ambos os sujeitos envolvidos nessa investigação. Como base teórica, recorreu-se à teoria do letramento, com base nos estudos de Rojo (2006; 2012), Cosson (2012), Street (2014), Kleiman (1995; 2005 e 2008) e Soares (2009). A pesquisa qualitativa foi fundamentada a partir de pesquisas documentais, bibliográficas e empíricas; baseada em produções acadêmico-científicas nas quais se buscou adquirir um maior entendimento sobre a teoria do letramento para subsidiar a proposta de intervenção. Também foram analisados documentos da Lei de Diretrizes e Bases, para refletirmos sobre as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Essa etapa teórica forneceu subsídios para elaboração da pesquisa de campo. Constatou-se que o letramento literário não tem sido devidamente explorado em sala de aula e que o uso da sequência didática no ensino de língua materna contribuiu significativamente para a formação dos alunos envolvidos nesta pesquisa, o que revela a necessidade de todo professor estar sempre se qualificando para o bom exercício da sua profissão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Língua Portuguesa. Letramento Literário. Cordel.

ABSTRACT

The need to link the school environment to the experience of the students has been one of the crucial points of the current education. In this perspective, literary literacy represents a major advance in the theoretical reflections which come providing a new look at the way of thinking and doing education for better intervention in the classroom. Thus, based on these studies, this research was developed starting from the following guiding question: How does the literary literacy in Portuguese classes can contribute to the motivation and critical training and civic education of students in teaching mode Youth and Adult Education (EJA)? So, believing that the individual relates to the world from the most diverse expression capabilities using the various languages that is known, it is that this research has outlined is to investigate whether the use of the genre line, in Portuguese classes in the Esperança city has contributed to the motivation and critical training and citizen education of students in teaching mode Youth and Adult Education (EJA). Specific objectives, highlight 1) Identify and analyze, from questionnaires, the design language that prevails in school, in Portuguese classes as well as the reflection of this practice in the training of students of adult education; 2) Develop, in a group of cycle 6th of the EJA, and based on literacy theory, a proposal of class plan with reference to the basic sequence proposed by Cosson (2012), using the twine as a teaching resource in classes Portuguese targeting and motivate students a taste for lessons, develop, these students, the critical look at the reality around them. The use of twine is justified because it is a very close genre of reality of the northeastern people, like its language and most recurrent. it's a question of theme, a qualitative research type action research, since there was a didactic intervention with the aim of testing the final product, which is an instructional sequence drawn from the proposal by Cosson (2012). Data collect were used also targeted questionnaires to Portuguese teachers of EJA and students of the 6th cycle of the same type of education, both the subjects involved in this research. As a theoretical basis, it used the literacy theory, based on studies of Rojo (2006, 2012), Cosson (2012), Street (2014), Kleiman (1995, 2005 and 2008) and Soares (2009). The qualitative study was founded from documentary, bibliographic and empirical research. The documentary research; based on academic and scientific productions in which it sought to gain greater understanding of literacy theory to support the proposal of educational intervention. We also analyze documents Guidelines and Framework Act, to reflect on the policies for the Youth and Adult Education. This theoretical stage provided subsidies for the development of field research. It can be seen in this study that the literary literacy has not been properly explored in the classroom and the use of didactic sequence on the basis of didactic sequence contributed significantly to the education of the students involved this search, which reveals the need for every teacher is always qualifying for the proper exercise of their profession.

Keywords: Youth and Adult Education. Portuguese Language Teaching. Twine. Literary literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ONTEM E HOJE.....	13
1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS.....	13
1.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, DIRETRIZES E INCLUSÃO SOCIAL.....	16

CAPÍTULO II

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS LETRAMENTOS.....	23
2.1 A NOÇÃO DE LETRAMENTO.....	23
2.2 O PROFESSOR EM FACE DO LETRAMENTO.....	30
2.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO	37
2.4 O LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	40
2.5 O GÊNERO CORDEL: CONCEITO, SINGULARIDADES E FUNCIONALIDADES..	43

CAPÍTULO III

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E CORDEL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EJA.....	52
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1.1 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	54
3.1.2 OS PARTICIPANTES.....	54
3.1.3 A GERAÇÃO DE DADOS.....	54
3.1.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	54
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	56
3.3 SOBRE O PLANO DE AULA	67
3.4 DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AULA.....	68
3.5 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86

INTRODUÇÃO

Todo docente deve preocupar-se com o bem estar e a aprendizagem dos seus alunos. Nas nossas experiências, como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, percebemos a necessidade de relacionar o universo escolar às práticas dos alunos. Isso implica dizer que os conteúdos discutidos em sala de aula devem estar centrados não apenas na formação escolar, mas também ter ressonância na vida cotidiana do aluno de forma a promover mudanças significativas no seu dia a dia.

O fato de já termos trabalhado com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fez com que nos identificássemos com essa modalidade de ensino. O alunado da EJA, em sua maioria, vem em busca de melhorias de vida, encontrando na retomada dos seus estudos um caminho propício nessa busca. São pessoas que, por motivos os mais diversos, interromperam seus estudos e sentiram as dificuldades de não terem concluído, sequer, a Educação Básica e, agora, retornam às salas de aula para seguirem em frente, tentando recuperar minimamente o tempo perdido.

Assim, a experiência vivenciada nos despertou o interesse para desenvolver esta pesquisa, visando contribuir para melhorias de práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade de ensino que é notadamente carente de metodologias inovadoras. Outra questão que nos motivou foi o fato de que as pesquisas voltadas para essa área ocorrem em um número bem menos expressivo do que às direcionadas para o Ensino Regular, necessitando, portanto, de mais pesquisas realizadas em torno da EJA.

Por diversos fatores, as aulas da EJA tornam-se pouco interessantes e superficiais. Como consequência, muitos alunos, que já encontram dificuldades de frequentar a escola, sentem-se desmotivados a continuarem estudando, aumentando, ainda mais, os índices de evasão escolar. Mas, o cordel, dentro desse contexto, quando corretamente explorada no âmbito escolar, pode se tornar uma considerável possibilidade de mudança desse quadro.

Tendo como *corpus* o gênero textual cordel, a proposta para alcançar os objetivos desta pesquisa foi fazer com que os alunos estudassem esse gênero a partir de um conjunto de ações que os levassem a refletir sobre a sua própria condição como sujeito e ser social. A escolha do cordel justifica-se por se tratar de um gênero textual que traz em sua essência particularidades muito próximo à realidade do povo nordestino, permitindo, assim, a possibilidade de uma identificação mais imediata entre os leitores nativos dessa região

brasileira e o uso desse gênero no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Questiona-se, então, a possibilidade de não haver uma abordagem didática adequada a partir do uso de cordéis, por acreditarmos que aspectos importantes para a formação dos alunos, sob o olhar do Letramento, não tem sido devidamente enfatizados em sala de aula, situação essa que, provavelmente, vem deixando reflexos significativamente comprometedoras para a formação desses educandos.

A hipótese, aqui levantada, é a de que a relação entre a Língua Portuguesa e o uso dos textos de cordéis, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, na escola *lócus* desta pesquisa, ainda se apresenta bastante incipiente. Baseada em estudos sobre a Teoria do Letramento, a nossa pesquisa apresenta, então, a seguinte pergunta norteadora: De que forma o letramento literário em aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para a motivação e formação crítica e cidadã dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Diante desse quadro, em que é levantada a hipótese de não se estar explorando o cordel em sala de aula adequadamente, é que definimos como objetivo geral desta pesquisa investigar se o uso do gênero textual cordel, nas aulas de Língua Portuguesa na cidade de Esperança-PB, tem contribuído para a motivação e formação crítica e cidadã dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como objetivos específicos, destacamos 1) Identificar e analisar, a partir de questionários, a concepção de literatura que predomina na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, bem como o reflexo dessa prática na formação dos educandos da EJA; 2) Desenvolver, em uma turma de 6º ciclo da EJA da Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor José da Silva Coutinho, e com base na teoria do Letramento, uma proposta de intervenção pedagógica tendo como referência a sequência básica proposta por Cosson (2012), utilizando-se o cordel como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa, visando desenvolver a capacidade desses alunos de reflexão sobre o que leem e de estabelecer diálogos entre suas leituras e o meio social em que vivem, tornando, dessa forma, a sala de aula um espaço motivador para que a aprendizagem aconteça.

Visando contribuir para a superação dessas dificuldades e na tentativa de aproximar o universo do cordel ao universo dos alunos, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica, partindo do princípio de que para a construção do conhecimento deve-se tomar como base o conhecimento do aluno, do seu contexto, da sua história. Sendo assim, pretendemos, dessa forma, capacitar os alunos da EJA a refletirem sobre cidadania,

inteirando-se da história do seu povo e discutindo temas relevantes para a sua própria vivência.

Quanto à estrutura desta dissertação, no primeiro capítulo, apresentamos um apanhado histórico da Educação de Jovens e Adultos, seus avanços e recuos a partir das políticas direcionadas a ela. Situar a EJA no contexto histórico da educação nacional torna-se importante para entendermos o “lugar” dessa modalidade de ensino no cenário da educação brasileira.

O segundo capítulo, por sua vez, baseado em estudos como os de Kleiman (1995; 2005 e 2008), Soares (2009), Rojo (2006, 2012), Cosson (2012) e Street (2014), apresenta algumas reflexões sobre a Teoria do Letramento e Letramento Literário, no sentido de serem uma proposta relativamente recente, inovadora e significativa para a superação de antigas metodologias engessadas. Discorreremos, nessa perspectiva, sobre a concepção de língua, vista como um fenômeno social em seu uso prático na vida dos sujeitos. Tratamos também, nesse capítulo, do papel do professor como agente do letramento e o trabalho com gêneros textuais na perspectiva dos Letramentos, além de discorrer sobre as singularidades do cordel e a sua importância como recurso didático.

O terceiro capítulo inicia-se apresentando os aspectos metodológicos da pesquisa respaldada em teóricos como Minayo (2008), Silverman (2009) e Thiollent (2008). São descritos o *locus* e participantes da pesquisa, além do processo de geração de dados e os procedimentos adotados para tal. Para serem atingidos os propósitos desta investigação adotou-se o modelo de pesquisa qualitativo, utilizando-se o método da pesquisa-ação. E por se tratar de uma pesquisa-ação, esse capítulo traz, ainda, uma proposta de sequência didática como produto final, que, por sua vez, foi elaborada com base na sequência didática proposta por Cosson (2012). No primeiro momento, foi analisada a forma como o cordel é utilizado em sala pelos professores da escola em questão, tendo-se como base para essas informações os questionários aplicados aos alunos e ao professor da disciplina de Língua Portuguesa e depois da coleta e análise dos dados, foi desenvolvida a proposta de intervenção didática. Esse produto foi testado em sala de aula através de uma intervenção pedagógica igualmente registrado nesta dissertação. Por fim, tem-se a análise dos dados e as considerações finais.

A meta é tornar as aulas de Língua Portuguesa na EJA mais instigantes e dinâmicas, criando-se um espaço dialógico e propício para que a aprendizagem aconteça. Portanto, esta

pesquisa amplia as práticas pedagógicas já em uso, na medida em que passa a investigar o uso do cordel como um importante mediador para o ensino de jovens e adultos.

Dessa forma, esta pesquisa se faz pertinente na medida em que vai ao encontro da proposta do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores de viabilizar caminhos que aprimorem a prática docente. Trata-se, portanto, de um momento ímpar para se entender melhor essas práticas aplicadas ao universo da Educação de Jovens e Adultos, em vista de uma educação voltada para o combate daquilo que Paulo Freire, ao longo de sua obra, denominou de “cultura do silêncio”.

Estimamos que os resultados obtidos tragam benefícios à comunidade escolar e científica, no sentido de testar e sugerir uma proposta de intervenção pedagógica, que possa contribuir para o crescimento do nível de ensino no âmbito da Educação Básica da nossa região.

CAPÍTULO I

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ONTEM E HOJE

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se mostra ao longo de sua história como sendo de extrema relevância para o cenário da educação brasileira, que vai muito além de simples ensinar a ler e escrever, uma vez que é uma modalidade de ensino que direciona seu olhar para o acolhimento e formação daqueles jovens e adultos que buscam, mesmo fora da faixa etária, retomar seus estudos e que veem nessa modalidade de ensino uma oportunidade de melhor direcionar o seu futuro. Paulo Freire, ao longo de seus trabalhos direcionados ao ensino de jovens e adultos, já propunha uma educação problematizadora, acreditando, dessa maneira, estar contribuindo para a formação do ser humano, dando-lhe condições para que esses sujeitos pudessem exercer sua cidadania de forma plena.

Trata-se de uma concepção de ensino que vai de encontro a um modelo de educação cristalizada, engessada e historicamente marcada por interesses hegemônicos, advindos desde os primórdios da educação de adultos no Brasil. Quando a coroa portuguesa, em meados do séc. XVI, adotou uma política de colonização para o Brasil, encontrou, como caminho propício para tal investida, a conversão dos índios brasileiros à fé cristã. Tal missão, conforme nos esclarece Piletti (1997, p. 165), foi delegada aos Jesuítas que, através da Companhia de Jesus, acabou, na verdade, promovendo um processo de aculturação e subserviência de muitos desses nativos:

[...] a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que, esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

Essa forma velada de dominação de um povo por meio de um modelo de educação pautada em interesses hegemônicos perdura até os dias atuais no ensino sistematizado brasileiro, como uma forma de doutrinar a população pondo-a a serviço de interesses de uma

classe minoritária e dominante. Em resposta ao uso da educação como uma forma de doutrinação da população, manifestaram-se vários insurgentes, tendo-se Paulo Freire como o mais significativo representante brasileiro da Educação de Jovens e Adultos. Freire (1994), através da sua proposta de educação definida como Educação Libertadora, propunha uma educação problematizadora, buscando levar o homem para além do ser subserviente. Interessava a esse educador a formação de um ser reflexivo, um modelo de educação que levasse o homem a intervir e transformar a sociedade no sentido de melhorá-la.

Nesse sentido, Freire (2000, p. 67) entendia que todo educador tem a capacidade de transformar o mundo, pois, através da educação, as classes oprimidas poderiam tomar consciência de sua condição diante do mundo e a partir dessa consciência mudar o seu destino. Para ele, portanto, o objetivo principal da educação se centra na conscientização do indivíduo, e destaca qual deve ser a postura do professor, nesse processo:

Não é possível refazer este País, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não dá morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos, apesar de sua grande importância, ainda sofre o estigma de ser vista, por muitos, como um ensino compensatória, sendo pouca assistida no que se refere às políticas públicas direcionadas a essa modalidade de ensino. Figuras de relevância da educação brasileira, como o próprio Paulo Freire, foram protagonistas de intensas lutas no sentido de dar à Educação de Jovens e Adultos o seu devido espaço e importância no nosso país.

Apenas na década de 40, a EJA passou a participar dos programas de ampliação da educação, através da disponibilização de recursos por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído no ano de 1942. Foi um passo significativo e necessário para um país que já vivia altos índices de analfabetismo.

Mesmo assim, o olhar direcionado à EJA por parte dos poderes públicos estava mais voltado para necessidades de ordem econômica. Entendia-se que o adulto não alfabetizado não contribuía para o desenvolvimento da nação, este era estigmatizado como improdutivo.

Assim, as campanhas de alfabetização não tinham como foco nem a aprendizagem e nem formação humana do sujeito, estavam muito mais preocupadas com a qualificação da mão de obra para o trabalho em vistas à modernização do Brasil.

Com a chegada da ditadura militar, as conquistas, até então alcançadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, sofrem um retrocesso como, por exemplo, o fechamento de muitos programas que vinham dando contribuições relevantes para a educação de jovens e adultos, sendo muitos dos seus representantes perseguidos, como aconteceu com Paulo Freire.

Apesar de sua história de luta, a EJA sempre ficou em segundo plano, mesmo em ações mais recentes como a reforma educacional de 1995, como mostra Haddad (2000, p. 123):

O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional de 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação.

Mesmo com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), a situação do ensino de jovens e adultos permaneceu a mesma, porque os investimentos eram direcionados apenas ao ensino de crianças.

Durante muito, tempo as ações públicas direcionadas à EJA foram de caráter assistencialista e, mesmo assim, não impediram suas significantes conquistas que, através dos movimentos populares, muito contribuiu para uma educação igualitária.

Nos dias atuais, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas, pois, embora o ensino de jovens e adultos seja visto com um olhar diferenciado pelos poderes públicos que se manifestam por uma Educação de qualidade, o que se vê, na verdade, por parte desses poderes, é a elaboração de documentos, como a LDB, que pouco contribuiu para o avanço desse ensino. Essas dificuldades de avanço nessa área de ensino são muito bem elucidadas por Arelaro e Kruppa (2002, p. 89), ao declararem o seguinte:

Quando refletimos sobre a importância da EJA na transformação social é que compreendemos as dificuldades de sua implantação, como política permanente, num país profundamente desigual como o Brasil. A EJA, dotada de qualidade que a torne efetiva, transforma-se numa política social que ameaça o *status quo* das elites privilegiadas, com possibilidade de produzir 'desobediência civil' ao não aceitar os limites impostos pela sociedade de classes.

Assim, as dificuldades atravessadas pela Educação de Jovens e Adultos, ao longo da sua história, não se deu e nem se dá ao acaso, de forma equivocada, aleatória ou despreziosa. Faz parte de um todo articulado, de forma a não permitir que essa modalidade de ensino se projete para além do controle daqueles que manipulam o poder, visto que ela tem um contexto de busca para a formação de pessoas autônomas que possa questionar o sistema em busca de melhorias e igualdade social na medida em que busca vencer a exclusão dos sujeitos sócio- historicamente construídos.

Entretanto, pesquisas na área da educação, que trazem novas concepções de ensino como os letramentos, se impõem como possibilidade de reverter esse desequilíbrio, na medida em que propõem dar ao aluno uma formação que permita a ele uma participação mais efetiva na sociedade.

1.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, DIRETRIZES E INCLUSÃO SOCIAL

Em 2009, com a realização da VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA VI – ocorrida na cidade de Belém do Pará, houve uma avaliação dos avanços ocorridos desde a CONFINTEA V e, por meio do documento “Marco da Ação de Belém”. Esta avaliação veio a ratificar o já estabelecido na V CONFINTEA, realizada no ano de 1997 em Hamburgo, na Alemanha, quando se abordou de forma mais clara o conceito de aprendizagem ao longo da vida, explicitando, ainda, que educar vai muito além do simples ato de alfabetizar.

Amplia-se, assim, significativamente, o conceito de Educação nessa área. Entende-se que, além das crianças, os jovens e adultos também têm direito à educação, o que vem a valorizar ainda mais a sua importância, conforme vemos declarado no preâmbulo de número nove do documento firmado ao final da VI CONFINTEA (p. 7):

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade da inclusão social, para a redução da pobreza e para a

construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Essa abordagem dá uma amplitude à modalidade de ensino EJA em direção de uma formação baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos a fim de propiciar-lhes autonomia para o enfrentamento das constantes mudanças, que a sociedade contemporânea apresenta.

A educação de jovens e adultos, portanto, precisa estar preparada para adequar-se a esse novo contexto, sob o risco de não poder atender às demandas sociais que a contemporaneidade espera dela como instituição de divulgação do saber. Apesar dos avanços constatados nos relatórios preparados e apresentados pelo Brasil a VI CONFIETA, verificou-se que o olhar direcionado à educação de jovens e adultos ainda deixa a desejar, visto que muitas das metas traçadas na conferência anterior não se concretizaram, entre elas no que se refere à formação profissional dos educadores:

A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos (VI CONFITEA, p. 21).

Esse alerta reafirma a recorrência de problemas que persistem dentro da EJA. A oferta de um ensino de qualidade na EJA requer um maior empenho por parte do poder público no tangente às ações direcionadas a ela. Isso implica dizer que tais ações devem se materializar, por exemplo, através de uma melhor formação de professores, através de investimentos no que se refere a uma melhor instrumentalização das escolas, de forma a adequá-las a atual realidade tecnológica vivida pela sociedade e de uma base curricular que possibilite aos educandos uma formação ao longo da vida.

Atualmente, dentro do universo da EJA existe, também, uma evasão bastante significativa, cujas razões são várias. A impossibilidade de conciliar o horário de trabalho e os estudos, o próprio cansaço de um dia de trabalho que muitas vezes desmotivam os alunos a virem ou continuarem estudando, problemas de ordem familiar como casamento e filhos, são também motivos alegados por esses alunos que se evadem da escola. A escola, portanto, deve estar preparada não só para absorver a demanda de alunos matriculados, mas, principalmente, buscar caminhos que os levem a permanecer na escola.

Nesse sentido, para que uma escola seja instigante e motivadora precisa ter um quadro de professores com uma base curricular e metodológica, que propicie condições para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em vistas a uma formação autônoma, despertando nos alunos o prazer pela busca do conhecimento.

Conhecer o aluno, sua história de vida, suas reais necessidades, frente aos desafios que a vida apresenta, além de promover uma formação tendo como parâmetro esse olhar, é o que vai fazer com que este indivíduo encontre sentido e motivação para estar em sala de aula.

Esse é o real sentido que os professores da EJA devem buscar para dar uma formação escolar, que os possibilitem a se lançarem no mercado de trabalho com maiores oportunidades, mas também dar condições para que esses mesmos alunos possam exercer sua cidadania de forma plena seja em sua comunidade, cidade, região ou país, conforme explicita a LDB, em seu Art. 2º da Lei nº 9.394/96:

A educação nacional é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o serviço responsável da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p. 2).

A LDB/96 diz, ainda, em seu artigo 37º, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, mas a Educação de Jovens e Adultos, entendida nos parâmetros das políticas e diretrizes traçadas para ela, a partir da *Declaração de Hamburgo*, amplia a importância dessa modalidade de ensino na formação cidadã, ao estabelecer, segundo Pierro (2006, p. 17, 18), que:

A *Declaração de Hamburgo*(grifo do autor), aprovada na V Confinteia atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

Essa atribuição vem a ser de significativa importância para a aprendizagem ao longo da vida porque amplia o ensino para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações informais de aprendizagem que se verifica nas sociedades contemporâneas, que por sua vez são marcadas pela presença da escrita, dos meios de informação e comunicação.

Pierro (2006, p. 18) destaca, também, nesse documento, o reconhecimento do importante trabalho desenvolvido pela Educação de Jovens e Adultos na formação humana, com destaque para temas sobre igualdade de gêneros, trabalho e preservação do meio ambiente e saúde:

Dentre os temas abordados com prioridade pela *Agenda para o Futuro*(grifo do autor), aprovada na Conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. A educação de jovens e adultos foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, a preservação do meio ambiente e da saúde.

Como vemos constatado na Agenda para o Futuro, o ensino de jovens e adultos busca estar em consonância com o seu tempo acompanhando as transformações ocorridas na sociedade não só em termos de leitura e escrita, mas também no sentido de acompanhar as transformações sociais no que se refere ao comportamento humano.No entanto, ainda segundo Pierro (2006, p. 20), passados seis anos dessa conferência, foi feito um balanço pela UNESCO sobre os avanços da educação de jovens e adultos a partir da V Confintea, conclusões essas ratificadas na VI Confintea, que trouxe conclusões preocupantes, destacando, ainda segundo essa mesma autora, que o potencial da educação de jovens e adultos não tem sido devidamente explorado:

O alargamento que o conceito de formação de adultos adquiriu a partir da V Confintea, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida, também não foi plenamente assimilado entre nós. É verdade que a *Declaração de Hamburgo*(grifo do autor), influenciou o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas a concepção ainda predominantemente entre educadores e gestores da educação brasileira continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência.

Essa visão compensatória acaba desvirtuando os verdadeiros propósitos atribuído a educação de jovens e adultos e a educação em geral, visto que a UNESCO trabalha atualmente com o conceito dos quatro pilares: precisamos aprender a ser, a viver juntos, a fazer e a conhecer.A educação, portanto, tem de acompanhar as mudanças que estão acontecendo e

interagir com elas. Dessa forma, a EJA tem de ser vista dentro do conceito de Educação e aprendizagem que ocorre ao longo da vida.

Mas o que se vê é uma distância considerável entre o que está formalizado em documentos e a sua materialização. Propiciar uma educação de qualidade favorece a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a EJA traz em seu repertório uma inquestionável história de engajamento social através de uma política de conscientização sem precedentes na história da educação brasileira, conforme se pode perceber segundo o que declara Gadotti (2000, p. 6), ao falar sobre a educação popular:

[...]a educação popular, como modelo teórico reconceituado, tem oferecido grandes alternativas. Dentre elas, está a reforma dos sistemas de escolarização pública. A vinculação da educação popular com o poder local e a economia popular abre, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação. O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa em âmbito internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

Assim, o país que investe em educação de qualidade torna-se o maior beneficiado, mas para que isso seja possível é preciso investir, permitindo que não só a alfabetização faça parte da prática escolar, mas que o letramento se torne também recorrente nas escolas. Letrar e alfabetizar, embora pareçam ter o mesmo significado, são termos que se aplicam a diferentes práticas. Letrar é transmitir as habilidades necessárias ao hábito de ler e escrever, enquanto alfabetizar refere-se ao aprendizado das técnicas para a compreensão da linguagem no que diz respeito a seus conteúdos gramaticais. Desse modo, uma pessoa alfabetizada pode não ser letrada, pois não possui o hábito da leitura e, com isso, não consegue responder apropriadamente às necessidades sociais da escrita e da leitura.

Assim, não basta garantir o direito à educação, faz-se necessário, também, oferecer educação de qualidade. Alfabetizar letrando os adultos é uma maneira de garantir o direito igualitário do exercício de liberdade de expressão, para que possam se sentirem verdadeiramente cidadãos.

Segundo Gadotti (2014, p. 16), os problemas sociais de uma sociedade perpassam pela educação dos seus adultos:

Não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente, os problemas de Educação, e não há países que tenham encontrado soluções para seus problemas educacionais sem equacionar, devida e simultaneamente, a Educação de adultos e a alfabetização.

O problema é que não basta educar as crianças, é preciso educar também aqueles com quem eles convivem e são influenciados. Adultos com uma boa formação escolar é mais um leitor crítico do mundo que encontra meios mais eficazes de orientar sua vida, a vida daqueles que os cercam e de participação social.

Mas segundo Gadotti (2014, p. 17), para o sucesso desse programa, é preciso que haja uma ressignificação no modo de agir e pensar a EJA para que os educandos se sintam motivados em voltar a estudar:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

As experiências dos adultos são diferentes das experiências das crianças e isso precisa ser levado em consideração na elaboração dos currículos escolares para que esses jovens e adultos não se sintam constrangidos por um ensino que ainda se limitam em alfabetizar adultos. Tomando como exemplo as novas linguagens e novas tecnologias, vê-se um novo comportamento humano no modo de se comunicar tão necessárias à vida diária e ao exercício da cidadania e que não são priorizados pela escola. Como consequência disso, muitos desses alunos se afastam da sala de aula por não verem naqueles conteúdos sentido para a sua vida.

O analfabetismo compromete o desenvolvimento de um país. Entretanto, apenas a aquisição da leitura e da escrita não possibilita o crescimento social. Indivíduos alfabetizados, mas que não participam da sociedade letrada, foram denominados pela UNESCO, a partir da década de 70, como analfabetos funcionais, por terem domínio da tecnologia da leitura e da escrita, mas que não desenvolveram a capacidade de usar a leitura e a escrita na prática social:

Até a década 50, era considerada alfabetizada a pessoa que tivesse a habilidade de ler e escrever um texto simples e que dominasse o código alfabético. A partir da década de 70 a UNESCO passou a utilizar o termo 'analfabetismo funcional', que

corresponde ao fenômeno no qual a pessoa sabe ler e escrever, mas não alcança o domínio social da leitura e da escrita, alertando para a necessidade de se estender a todos o acesso à escolarização básica, a fim de se garantir tal domínio. (SOARES, 2003, p. 9).

Essas colocações projetam as escolas para o seu necessária alinhamento aos novos conceitos do ensino. Exige-se que o conhecimento produzido no âmbito escolar contribua para o domínio de competências e habilidades que projetem os indivíduos para o protagonismo social. Dessa forma, os diversos tipos de letramento (incluindo, no caso, o letramento literário), entendidos como práticas de leitura e de escrita pelas quais o indivíduo se integra à sociedade, devem ser contemplados na EJA para que se promova a inclusão social e formação crítica e cidadã dos alunos dessa modalidade de ensino.

Percebe-se, então, quão positivas são pesquisas como esta, uma vez que promovem uma reflexão acerca dos problemas inerentes à Educação para, em seguida, por meio de uma proposta de intervenção em sala de aula, propor caminhos possíveis para superação dessa visão compensatória e de práticas ultrapassadas que ainda permeiam os caminhos da EJA e que ignoram os vários tipos de letramento como uma tendência inexorável da educação. Trata-se de uma proposta de intervenção que buscou colocar os alunos como protagonistas na construção do conhecimento através de reflexões e discussões inerentes às problemáticas sociais e humanas tomando como base os textos trabalhados.

CAPÍTULO II

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS LETRAMENTOS

2.1 A NOÇÃO DE LETRAMENTO

Novas práticas de leitura e escrita sempre vão surgindo à medida que os estudos no campo da educação avançam. O letramento é uma desses avanços ocorridos no campo teórico da educação, que surgiu dos avanços decorrentes nessa área, em que se passou a ter um novo entendimento de alfabetização, passando-se a se propor uma maior aproximação entre o ensino e a vida do aluno.

No Brasil, as discussões sobre letramento e alfabetização começaram no século passado com autoras, entre outras, como Mary Kato, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Mas foi com o uso intensificado da escrita e da leitura, resultantes do advento das novas tecnologias da informação e da comunicação que os estudos nessa área ganharam maior enfoque e divulgação.

No sentido convencional, considerava-se alfabetizado aquele indivíduo que desenvolveu a habilidade de ler e escrever, portanto, bastava decifrar o código para este ser considerado alfabetizado. Segundo Kleiman (1995, p. 15), diferentemente do conceito anterior, os estudos que contemplam o letramento surgiram no âmbito acadêmico, para a autora,

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Soares (2009, p. 39, 40) diferencia o indivíduo alfabetizado de indivíduo letrado. De acordo com ela:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

A palavra letramento, conforme Soares (2009, p. 33), foi usada pela primeira vez, de forma efetiva aqui no Brasil, no ano de 1986, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Nessa década, uma das tônicas eram as discussões sobre os elevados índices de repetência e analfabetismo no Brasil. Dessas reflexões, estudiosos passaram a repensar a aquisição da linguagem e a concepção do que seria ser alfabetizado.

De acordo com Soares (2009, p. 39), o termo letramento define o indivíduo que além de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, consegue atender às exigências que a sociedade requer dele com relação ao uso dessas habilidades no efetivo uso da vida cotidiana. Portanto, para essa autora, o letramento vai além da leitura como decifração do código (chamada também de leitura mecânica), considerando letrado aquele que compreende, assimila, busca sentido e relaciona textos entre si, e que faz uso efetivo dessas habilidades na sua vida em sociedade. Esta nova noção passou a ser entendida como uma condição para além do saber ler e escrever; compreendia a incorporação dos saberes no viver de cada indivíduo.

Kleiman (2008, p. 18) diferencia o letramento do mero conceito de alfabetizar - aprender a decifrar o código - ao destacar a funcionalidade e o caráter social do letramento, entendido como sendo “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18). Nesse sentido, a autora questiona o fato de pessoas consideradas alfabetizadas não conseguirem usar a escrita em certos contextos sociais. Para ela, o letramento é um fenômeno que vai além do limite de entendimento formal que muitas escolas têm sobre a aquisição de leitura e escrita, pois o letramento “[...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, *op. cit.* p. 20). Para a autora, a classificação de alfabetizados ou não-alfabetizados, limita o entendimento da escrita a apenas a habilidade de dominar ou não o código linguístico. Tal abordagem, ainda segundo Kleiman (*op. cit.* p. 19), acaba deixando de lado alguns tipos de habilidades necessárias para a vivência fora do ambiente escolar:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

De acordo com o colocado, até então, entende-se que o fenômeno do letramento vai muito além das limitações de uma mera concepção de abordagem da língua, que ignore os seus usos e práticas fora do âmbito escolar.

Nessa perspectiva, Kleiman (2008) descreve dois tipos de letramento, segundo a classificação de Street (1984). Um desses modelos definido como sendo reducionista, por considerar a escrita fora do seu contexto (letramento autônomo), e o outro, o modelo ideológico, que amplia a ideia anterior de letramento, por considerar aspectos culturais e sociais como significativos para a formação do ser letrado.

No modelo autônomo, o ensino é geralmente descontextualizado, artificial, por não considerar as práticas sociais que fazem parte da vida do aluno. O ideológico, por sua vez, proposto por Street (1984), opõe-se ao autônomo na medida em que amplia esse conceito. Esse modelo ideológico tem como base a natureza social do letramento, considerando a leitura e a escrita como práticas sociais. Para Kleiman (1995), leitura e escrita fazem parte de atividades sociais do dia a dia, devendo ser tratada não só como uma atividade com um fim em si mesma – como proposto no modelo autônomo – mas com propósitos sociais.

Para atender às demandas sociais, outras correntes que também seguiam os princípios do letramento entendiam a educação como um caminho de promoção da diversidade cultural e igualdade entre as pessoas. Isso se daria, de acordo com o letramento, através do trabalho com textos que não os necessariamente ligados ao material didático básico. Exige-se do aluno um maior envolvimento no concernente a questões identitárias que abordam preconceitos e discriminação, com vistas a se desconstruir todo tipo de consciência ou prática considerara monoculturais e, portanto, excludentes.

Nesse sentido, passa-se a propor esse novo conceito, de abordagem da língua: o de letramento, uma mudança significativa, pois este considera a variedade de práticas letradas disseminadas em variados contextos culturais. O letramento, portanto, vem como uma nova perspectiva por sua natureza ideológica, deixando de ver o ensino como uma prática autônoma, centralizada e neutra. Para Ribeiro (2004, p. 12), o letramento:

[...] corresponde a uma nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita. Essa nova abordagem – a partir a qual se cunhou o termo letramento – procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.

Seguindo essa linha de raciocínio, é adequado citar Street (2014, p. 45), que ao tratar das consequências da aquisição do letramento por uma sociedade, alerta para o fato de haver uma influência muito mais ideológica de uma cultura sobre a outra do que a simples aquisição da habilidade de leitura e escrita:

Há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade. Para grupos sociais como praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição seja não tanto as consequências do letramento por si, e sim o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento. Por definição o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita.

O letramento, nesse contexto, é convenientemente denominado, segundo esse mesmo autor, de letramento colonial, através do qual ocorre certo grau de transferência de valores a cultura que supostamente está sendo letrada, o que tende ao risco de uma homogeneização. A solução, para tanto, estaria na visão do “[...] letramento como prática social em vez de focalizar simplesmente as práticas de sala de aula” (STREET, 2014, p. 208). Seu pensamento corrobora o de Neto (*Op. cit.*, p. 210), afirmando que questões como o contexto social, diversidade cultural, relações de poder devem ser levadas em consideração, o que, para tanto, requer mudanças, por exemplo, nas políticas educacionais e metodológicas:

[...] argumentei em favor de mudanças nas políticas, e um modelo ‘autônomo’ para abordagens culturais de letramento e aprendizagem. Estas se constroem sobre a teoria nos campos do letramento como prática social e da aprendizagem como prática social. Em termos de metodologias, tenho sugerido o interesse de adotar a perspectiva etnográfica, e também apontaria para o interesse de assumir uma visão mais complexa da relação dessas abordagens qualitativas com o trabalho quantitativo.

Street (2014) acrescenta, ainda, que, embora esse seja um passo ambicioso, é algo possível que aos poucos vem sendo posto em prática. Limitar o letramento à prática de ensinar a língua normativa e dominante como forma de se galgar um espaço mais confortável na escala social é uma prática enganosa. Para ele, é preciso que os letramentos ocupem espaços cada vez mais significativos dentro do âmbito escolar, tendo as práticas letradas locais como ponto de partida.

A língua, nessa ótica, deve ser abordada em uma perspectiva dialógica, pela qual os sujeitos vão se construindo através da linguagem. Essa perspectiva bakhtiniana, de abordagem

da língua, de acordo com Neto *et. al.* (2013, p. 139, 140), não perde seu sentido nem atualidade em relação aos novos gêneros textuais, visto que ela se apresenta aberta a novas linguagens e suportes:

Inseridas nesse contexto dialógico – da perspectiva inerente do outro (sujeito social, discurso, vozes passadas e por vir etc.) -, a teoria dos gêneros do discurso...e não só ela – continua atual e relevante, porque permite aberturas para novas formas de linguagens, suportes, esferas e hibridismos de toda ordem. Uma das grandes contribuições da teoria dos gêneros concentra-se na abordagem de que falamos/escrevemos/comunicamo-nos por meio dos diversos gêneros do discurso que circulam nas inúmeras esferas da comunicação social.

Ao falar sobre a natureza social do letramento, Street (2014, p. 30) se opõe ao modelo de educação de reprodução de saberes, que é divulgado através de algumas campanhas, por trazerem uma visão autônoma, hegemônica e homogeneizante:

Declarações da parte dos engajados acerca da necessidade do letramento, da importância do letramento para o desenvolvimento e das terríveis consequências do ‘analfabetismo’ pressupõem todas que já sabemos o que é o ‘letramento’ e que, quando as pessoas o adquirem, elas de algum modo ‘vão se dar melhor’[...] sugiro, fornecer um arcabouço mais proveitoso para ações e campanhas futuras. Isso implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha.

Na perspectiva dos letramentos, Street (*op. cit.* p. 210) mostra, também, que o ensino terá um impacto positivo na vida dos alunos, quando se buscar disseminar essas práticas de maneira que contribuam para a vida desses participantes dentro do contexto em que vivem, o que implica, portanto:

[...]deixar de perguntar como a educação, o letramento e as políticas podem ter um ‘impacto’ para, em vez disso, se concentrar em como os participantes de programas de letramento podem ser ajudados a ‘se apoderar’ dessas práticas letradas relevantes para seu contexto.

Street (*op. cit.* p. 210, 211) propõe, para tanto, que a educação se configure dentro de um contexto, cuja aprendizagem possa alargar os horizontes dessas pessoas a partir do que elas já conhecem e operam em suas relações sociais:

E entre as implicações para as políticas e as práticas está a mudança de foco: da educação formal centrada na criança isoladamente para a aprendizagem familiar/intergeracional que se constrói sobre o que as pessoas já conhecem e opera ao longo das relações e redes sociais em que as pessoas se engajam com o e letramento em sus vidas diárias.

Com relação aos modelos autônomo e ideológico, assim denominados por Street, Kleiman (1995, p. 21) esclarece que:

Essa é a concepção do letramento denominada *modelo autônomo* (grifo da autora), por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.

No primeiro caso, parte-se do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos considerados mais civilizados. Já com relação ao ideológico, essa mesma autora (op. cit. p. 21) diz o seguinte:

A esse modelo autônomo, Street (*op.cit.*) contrapõe o *modelo ideológico* (grifo da autora), que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Nesse segundo tipo de educação é permitida a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Dessa forma, leitura e escrita deixam de ser uma questão puramente pedagógica e passa a tomar uma conotação política na formação dos sujeitos.

Assim, de acordo com o que afirma Street (2014), o modelo autônomo se efetiva distanciando da cultura e práticas sociais, enquanto o modelo ideológico, por ele assim colocado, está relacionado tanto a aspectos culturais quanto as estruturas de poder em uma dada sociedade.

Soares (2009), por sua vez, declara que a definição atual de letramento apresenta duas principais dimensões: a dimensão individual e a chamada dimensão social. Na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, no sentido de posse das habilidades necessárias para ler e escrever. Já a dimensão social é entendida como sendo um fenômeno cultural, trazendo, em si, os usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social, e que esta, por sua vez, ainda apresenta variações de interpretação quanto a sua natureza, sendo uma versão considerada mais fraca, a chamada versão liberal e a outra que é considerada a versão forte, que por sua vez é chamada de versão radical ou revolucionária.

Soares (*op.cit.* p. 75) considera Street como um típico representante da versão radical do letramento, visto que ela declara o seguinte:

O letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Analogicamente, Soares (2009, p. 77) destaca ainda que, mesmo sem usar o termo, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao declarar que “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”. Para Freire, o papel do letramento é o de libertar ou de domesticar o homem, colocando, ainda, que o principal objetivo do homem deveria ser o de promover a mudança social.

Soares conclui sua discussão colocando que a versão fraca dos conceitos de letramento fundamenta-se em seu valor pragmático, enquanto a versão “forte” fundamenta-se em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas.

Interessa nesta pesquisa, em particular, a versão forte, também denominada modelo ideológico, visto que essa versão aproxima-se do pensamento freiriano, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos - Modalidade de ensino foco dos objetivos desse trabalho. Freire, ao longo das suas reflexões sobre a educação de jovens e adultos, via a necessidade de se transformar, através da educação, as práticas sociais, criando-se uma perspectiva de consciência que levasse o homem a refletir sobre a ordem social na qual se encontra inserido, mediante o rompimento de padrões mentais inculcados pela ideologia dominante. Segundo Freire (1980, p. 34), a educação torna-se um instrumento que possibilita a transformação social a partir do momento que ela for utilizada como um meio de relacionamento dialético entre o homem e a sociedade em que este está inserido, que, segundo Freire (1980, p. 25, 26), é fundamental para conscientização do homem e consequente transformação da sociedade:

[...] conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato da ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. [...] a conscientização é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Assim, vê-se que uma educação verdadeiramente comprometida com a formação de seu povo, deve ter em vista formar pessoas que possam repensar sua condição social, para que possam buscar caminhos que propiciem uma melhor qualidade de vida, não só para a sua vida, mas também para universo em que vive.

É possível, portanto, encontrar respaldo ao se definir letramento como sendo o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Desta maneira, entende-se que o letramento esteja diretamente relacionado ao uso social que se faz das habilidades de ler e escrever, sendo o ser alfabetizado diferente do ser letrado, visto que o letramento é um fenômeno que permite ao indivíduo a possibilidade de vivenciar situações de uso da leitura e escrita na sociedade.

Para além da educação tradicional, que busca desenvolver no aluno competências individuais de leitura e escrita, fica claro que o letramento é, em suma, uma concepção social em que se entende a língua como sendo práticas discursivas que se desenvolvem em um dado contexto e que dele é inseparável.

Essa concepção de língua que o letramento traz é relevante para esta pesquisa, como se pode perceber a partir dos objetivos traçados inicialmente, pois o que se pretende é que alunos da EJA, a partir de estudos sobre aspectos culturais discutidos nos textos abordados em sala de aula, possam perceber o discurso ali contido e, a partir de então, fazer reflexões relacionando esse discurso a sua condição social e do homem como um todo dentro do contexto em que se encontra.

2.2 O PROFESSOR EM FACE DO LETRAMENTO

O professor exerce um papel inexoravelmente importante na formação dos seus educandos, mas este, por sua vez, encontra-se muitas vezes em um universo de dificuldades que acaba comprometendo a sua atuação profissional. Baixos salários, que impedem esses profissionais em investirem na sua formação, Salas com lotação acima do normal que acabam sobrecarregando o professor. As constantes mudanças nas políticas educacionais difíceis de serem acompanhadas e o baixo investimento da formação e qualificação desses educadores,

por parte dos poderes públicos, são alguns problemas enfrentados por essa classe de profissionais, comprometendo a qualidade de sua prática de ensino, que, muitas vezes, por falta de uma melhor preparação, não consegue se dissociar do ensino tradicional.

Essa é uma questão crucial quando se pensa em ensinar na perspectiva dos letramentos: o preparo dos professores para ensinar sob essa perspectiva. Kleiman (2005) declara que o professor deve ter conhecimentos específicos para poder atuar como um agente dos letramentos, devendo, este, conhecer as reais necessidades dos seus educandos, bem como o valor social da leitura e da escrita para eles. Esses são alguns pontos a serem observados por um agente do letramento, pois, conhecendo seu grupo, o educador pode direcionar os estudos no sentido de uma aprendizagem relevante, visto que de nada interessa dar uma formação que não vai em direção aos interesses do alunado. Essa colocação se torna ainda mais significativa quando pensada em termos de EJA, cujos alunos chegam com objetivos bem mais definidos que em momentos anteriores da sua vida escolar, buscando um fim prático para tudo o que espera aprender com a retomada dos seus estudos.

Assim, o professor, tendo a prática social como uma das bases estruturantes na formação escolar dos seus alunos, pode ampliar os horizontes desse público na forma de les agirem, pensarem e lidarem com o mundo. Por outro lado, quando isso não acontece, o corpo discente acaba sendo claramente o principal atingido. A exemplo dessa situação, pode-se perceber que ainda persistem certas práticas de leitura e escrita equivocadas “[...] desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, prove, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem” (KLEIMAN, 2008, p. 16).

Ainda segundo essa mesma autora, os métodos tradicionais de leitura e escrita permanecem, nos dias atuais, muito arraigados nas escolas, sendo os textos, em muitos casos, utilizados como pretexto para estudo da norma culta, fato, esse, claramente perceptível em muitos dos livros didáticos publicados, por estarem “[...] cheios de exemplos, em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas” (KLEIMAN, 2008, p. 17).

Segundo essa autora, essa forma de abordar o texto literário acaba desmotivando o leitor e tirando o foco do verdadeiro sentido que o texto traz. Tira-se, nesse modelo de abordagem, o significado e sentido da leitura. Nesse modelo, o texto é tratado de maneira fragmentada, deixando de ser visto como um todo coerente e coeso, como uma unidade de

sentido, impedindo a subjetividade do aluno leitor, passando a leitura a ser apenas um depósito de regras gramaticais, pois “Trata-se, na maioria dos casos, de monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo, o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto” (KEIMAN, *op. cit.* p. 24).

Nessa perspectiva, a leitura fica comprometida, pois o diálogo entre o texto e o aluno leitor, tendo o professor como intermediário dessa comunicação, não acontece, tornando-se os alunos “[...] meros recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 2005, p. 66).

Por sua vez, Solé (1998, p. 33) reforça essa discussão ao declarar que o cerne de toda essa problemática não está no método, mas na concepção de leitura literária que deve ser revista por parte dos educadores:

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

As Diretrizes Curriculares, por sua vez, trazem uma proposta de estudo sobre a língua, na perspectiva do letramento, ao declarar que os conteúdos dos Estudos Linguísticos e Literários devem “[...] fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001, p.31). Assim, em uma sociedade democrática como o Brasil, na qual a educação tem a autonomia de contribuir para a democracia das sociedades e cultura, vê-se o texto de cordel como uma rica fonte inspiradora em tornar o indivíduo com maior consciência de si e do universo que o rodeia, possibilitando estimular nesse sujeito a capacidade de intervir e transformar uma realidade político-social. Nesse sentido, Telles (2001) afirma que a escola necessita “[...] devolver aos jovens a alegria de viver, de crescer emocional, intelectual e espiritualmente. É preciso mostrar-lhes que a vida tem sentido e que os sentimentos deles são importantes” (TELLES, 2001, p. 64).

É necessário, também, mostrar a esses indivíduos que a escola, através de uma metodologia de ensino-aprendizagem, pode promover boas mudanças no que concerne à inclusão social. Assim, uma escola inclusiva e democrática precisa ter, entre outros instrumentos, uma seleção de conteúdos que vislumbrem elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos; além de métodos de ensino que igualmente os

seduzam, despertando neles o prazer pela escola, pelo ler, pelo estudar e aprender. Mas a falta muitas vezes de um trabalho em sala de aula que vise à contextualização dos conteúdos tem tornado as aulas desinteressantes e desmotivadoras, o que acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

É necessário, então, que o aluno crie um elo de identidade com a escola a partir dos conteúdos que ali são trabalhados. Para tanto, isso só será possível quando o ponto de partida para a construção do conhecimento seja o universo do próprio aluno, pois, como é sabido, esses alunos trazem uma história de vida que não pode ser desconsiderada, mas sim explorada como ponto de partida para construção do conhecimento. Trata-se de se ter essa história de vida como base para se estabelecer uma ponte entre o senso comum e conhecimento sistematizado.

Sabe-se que o grande compromisso da educação é com a formação dos seus alunos na condição de sujeitos históricos, críticos e conscientes. É sabido ainda que ao longo da sua história a escola foi essencialmente elitista, e, portanto, segregadora, buscando atender aos interesses de uma minoria em detrimento do bem coletivo. Telles (2001, p. 14) retrata bem essa situação, ao tentar definir o que seria educação, mostrando que a dialética escolar, que deveria considerar as potencialidades individuais do educando e aproveitá-las para a construção do novo, acaba se mostrando eminentemente conservadora:

[...] a educação, que é dada por todo o corpo social, e não apenas por instituições específicas, apesar de dialética, não deixa de ser eminentemente conservadora. O que haverá por detrás disto? Uma série de fatores: em primeiro lugar, o homem teme o desconhecido...; depois, tende a conservar fórmulas que deram certo em um dado momento histórico e aspira ao imutável, com se isso pudesse lhe dar a sensação de eterno [...] E, por último, mas não menos importante, desde que o mundo é mundo, alguns grupos e pessoas detiveram o Poder e criaram toda uma explicação da Realidade em função de manter em suas mãos este mesmo Poder.

A escola, que deveria ser um espaço democrático de formação cidadã, acaba se configurando como um espaço de fortalecimento das relações assimétricas de poder. Mesmo assim, nas últimas décadas, o conhecimento pedagógico avançou bastante, o que tem trazido mudanças sensíveis nas concepções paradigmáticas da nossa educação, a exemplo da abordagem de textos em sala de aula. Estes, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), devem ser tomados como unidade básica de significação. De acordo com essa abordagem, a língua passa a ser entendida como um organismo vivo cheio de sentidos

com o qual interagimos socialmente. Nesta perspectiva, o texto deixa de ser visto como um mero recurso de aprendizagem de estudos gramaticais.

Estudos como o de Kleiman (1995) enfatizam que para haver a compreensão de um texto não basta saber apenas saber decodificá-lo, trata-se de um processo que envolve conhecimentos prévios como o linguístico, o textual (que vai além dos limites do linguístico por introduzir o sujeito e a situação da comunicação em seus estudos sobre a leitura e produção textual) e o conhecimento de mundo.

Essa visão se aproxima da concepção de leitura de Freire (2001), que vê na leitura da palavra uma estreita relação com a leitura da realidade que nos rodeia. Para esse educador, não podemos ensinar a ler a palavra se não se ensina a ler o mundo, visto que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Evidentemente, para que a leitura da palavra faça sentido e se torne prazerosa para o aluno, ela precisa ser relacionada ao seu universo. Esse prazer pela leitura deve ser despertado já nas séries iniciais da vida escolar, através de leituras pertinentes e adequadas à cada série. No entanto, esse tipo de prazer parece não ser cultivado ao longo da vida escolar dos alunos. Pesquisas, a todo o momento, apontam nessa direção, mostrando que uma expressiva parte da população de estudantes das escolas públicas lê mal, interpreta mal, entende minimamente o que lê e que esse fenômeno está diretamente ligado a diversos fatores, entre eles problemas relativos à qualidade do ensino das escolas, que, conforme Kleiman (2008, p. 18), ao longo dos tempos não tem avançado, não desenvolvendo, por exemplo, habilidades de leitura para o aluno:

Observa-se, por exemplo, a instituição de ensino, da educação fundamental à universidade, parece ainda contribuir, de modo incisivo, para um distanciamento entre o que ela propõe e o que dela se espera, em termos de ensino-aprendizagem da leitura, já que, apesar das transformações sofridas, em virtude do desenvolvimento e avanços tecnológicos, a escola mantém, com poucas exceções, os processos de ensino-aprendizagem de outrora.

Entende-se, assim, que a escola que deveria contribuir para a formação do aluno leitor, ela acaba, em alguns casos, de forma contrária, distanciando esse aluno do prazer e hábito de ler. Esse sistema de ensino na maioria das vezes reproduz um aluno com deficiências de leituras e escrita tornando-se analfabetos funcionais, entendidos como aqueles que entendem,

mas não sabem falar sobre e que leem, mas não sabem redigir um texto sobre determinados assuntos que conhece devido a um processo escolar de leitura como decodificação.

Koch (2006, p. 17), ao contrário, contrapondo-se a esse modelo de linguagem adotada na escola, sugere, o modelo dialógico da língua, afirmando que:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos-que dialogicamente- nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

O modelo interacional (dialógico) contrapõe-se ao ensino clássico de língua como estrutura fechada. Na concepção interacionista, os sujeitos são construtores, interlocutores e não meros expectadores da língua seja ela, escrita ou falada. Nesse sentido, Freire, (2001, p.11), num diálogo com a ideia de interação na aquisição da linguagem, afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o ato de ler proporciona ao aluno uma nova percepção de mundo, desenvolvendo nele a capacidade de refletir e opinar sobre assuntos os mais diversos. Esta pesquisa, portanto, se insere nesse modelo de língua como um instrumento dialógico de interação na construção do conhecimento, na qual o professor torna-se mediador entre o conhecimento e o aluno.

A EJA é uma modalidade de ensino que busca reaproximar jovens e adultos à escola. São estudantes que trazem segundo Arroyo (2006, p. 221), repertórios culturais, históricos e sociais bem singulares e que destoam do perfil dos alunos que frequentam a educação básica, os quais induzem o professor a buscar outros modos de ensinar:

[...] Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Ou os ensinos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade.

Essa colocação da autora esclarece a necessidade de discussão sobre o ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos, cujas peculiaridades desse público devem ser consideradas e trabalhadas. Sobre o ato de ler voltado para as classes populares, principalmente as que ocupam o espaço da EJA, Paulo Freire, ao longo dos seus estudos, defendeu que o ensino de leitura nas escolas não poderia ignorar o outro como sujeito do processo de construção da leitura. Esta reflexão respalda-se nas propostas estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que propõem que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar ao educando pensar a língua como espaço de diálogo e construção de sentidos. Essa abordagem, por sua vez, é pautada na perspectiva bakhtiniana de ensino da língua, bem como das linguísticas textual e aplicada, que veem o texto como espaço de interlocução entre diferentes sujeitos advindo de diferentes experiências de vida.

É com base nessas peculiaridades dos indivíduos da EJA que se pensou em trabalhar literatura de cordel, por ser produzido por sujeitos das classes populares e trabalhadora, que trazem para o texto repertórios culturais, sociais e históricos correspondentes ao universo ao qual eles pertencem e que se aproximam do perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essas semelhanças entre texto e público leitor podem fazer da poesia de cordel um impulsionador do ensino de leitura nessa modalidade de ensino, pois como declara Campos, mesmo há décadas “levados pelo desejo de ler folhetos, muitos trabalhadores foram alfabetizados” (CAMPOS, 1977, p. 10). Assim, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a observação feita por Campos (1977), o cordel em face dos objetivos dessa pesquisa torna-se um relevante instrumento nas aulas de leitura e escrita, já que se entende que o processo de alfabetização deve envolver diferentes práticas de letramento, ou seja, diferentes usos sociais da leitura e da escrita.

Também é relevante entender que a apropriação da leitura no universo do ensino sistematizado sempre esteve atrelada ao domínio da norma culta. Essa visão acaba criando um desconforto para muitos alunos, cujos conhecimentos linguísticos estão relacionados a uma história de vida com fortes marcas da oralidade. Paulo Freire sempre defendeu essa necessidade de se valorizar os conhecimentos de vida dos alunos para que se possa chegar ao conhecimento sistematizado, por ser este, ainda segundo a visão desse pensador, tão importante a ser dominado como uma arma de luta contra o preconceito e como meio de luta e ascensão social.

Na perspectiva do letramento, portanto, o professor assume uma nova postura, pois, como se tem frisado, o estudo da língua se volta para a sua prática social. É em conformidade com a visão de professor, como agente do letramento, que essa pesquisa realizou a sua proposta de intervenção, baseada em questionários direcionados a professores e alunos, com vistas a poderem priorizar conteúdos que fossem relevantes para aprendizagem dos envolvidos nesta pesquisa.

2.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO

Promover a leitura literária em sala de aula sempre foi um dos grandes problemas da Educação. Descobrir formas que despertem o gosto dos alunos pela leitura literária nunca foi um problema de fácil resolução. Para Cosson (2012, p. 23), a leitura literária é algo que deve ser ensinada na escola, visto que essa requer uma série de práticas que não conseguem ser efetivadas fora do ambiente de sala de aula:

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

Segundo esse autor, o papel humanizador da literatura é desvirtuado pelas escolas na medida em que elas limitam essas atividades como a simples interpretação prontas e acabadas de textos, ao estudo da história da literatura, focando-se em atividades de memorização, ou a utilização de gêneros textuais como pretexto para estudos gramaticais. Esse tipo de leitura não favorece à formação do leitor proficiente e nem favorece ao desenvolvimento de habilidades de leitura que humanizem os sujeitos, pois uma educação inspirada nos ideais de transformação social requer necessariamente a formação de leitores pensantes, que problematizam o mundo e que não sejam apenas reprodutores de sistemas ideológicos.

Soares (2009, p. 31) já alertava para o uso equivocado que se tem feito de textos literários em sala de aula. Diz essa autora:

A literatura em âmbito escolar tem sido utilizada como mecanismo nada atraente para o aluno gostar de ler, porque a escola com sua organização e o professor com sua metodologia, têm colocado o aluno cada vez mais distante dessas práticas, não

havendo nenhum incentivo a leitura. O grande desafio é promover estratégias de escolarização mais adequada para a literatura e para leitura.

O autor entende que utilizar textos literários em sala de aula para a realização de atividades como fazer simples localização de informações e estudos faz com que o aluno tenha uma visão fragmentada do texto. Em consonância com esses autores, Silveira (2005, p. 16) afirma que:

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido de formação e do refinamento da personalidade.

Vê-se, então, a pertinência do letramento literário no sentido de se dar uma formação humanizante aos alunos, através da aplicação de um conjunto de etapas que irão contribuir para desenvolver, no aluno, habilidades de leitura na busca do sentido dos textos literários. Dessas etapas, destacam-se quatro básicas, são elas: MOTIVAÇÃO, INTRODUÇÃO, LEITURA e INTERPRETAÇÃO, conforme Cosson (2012).

Muitas vezes, a interpretação nas aulas de literatura é feita baseada na busca de informações de superfície, cabendo aos alunos apenas reconhecer e transcrever o que está escrito no texto, sem requerer aprofundamento do tema. Assim sendo, não se trabalha a interpretação como “parte dos enunciados, que constituem as inferências para se chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012, p. 64). Para esse autor, a leitura literária em sala de aula deve desenvolver competências que tornem o aluno um leitor ativo e crítico de conhecimento para fazer uma análise crítica da obra literária, a partir das suas leituras de mundo.

Assim, por propor estratégias de ensino de literatura na Escola Básica, na perspectiva do Letramento Literário, é que tomamos como referência uma das sequências de Cosson (2012), para elaborar um plano de aula que foi aplicado em uma turma do 6º ciclo da EJA. Essas etapas proposta por esse autor são denominadas de Sequência Básica e Sequência Estendida. Escolhemos a primeira dessas sequências como referência para o nosso plano de aula pelo fato de ser o modelo menor complexidade, portanto mais propício para se testar em

um primeiro momento com os alunos da EJA, o que em nada impede que o modelo estendido seja igualmente testado em pesquisa posterior.

As etapas da Sequência Básica, proposta por Cosson (2012), podem ser melhor entendida a partir do seguinte detalhamento: 1) MOTIVAÇÃO, que consiste em criar um clima de preparação para o início da leitura que deve ser feita de forma lúdica, envolvendo a temática do texto a ser trabalhado em sala, 2) INTRODUÇÃO, que é, por sua vez, o momento de apresentação do autor e do texto, 3) LEITURA, que deve ser acompanhada pelo professor tirando possíveis dúvidas que possam surgir, 4) INTERPRETAÇÃO, que é o momento em que se faz a compreensão por inferências para construir os sentidos do texto.

Esse plano de aula é uma adaptação da sequência básica proposta por Cosson (2012) pelo fato de a sequência por ele proposta ser uma sequência fechada, inflexível, sem abrir espaço para possíveis adaptações. Nosso plano de aula, por sua vez, apresenta um primeiro momento de instigação, que seria induzir o aluno a conhecer o conteúdo. Essa instigação se dá através de levantamentos de questionamentos pertinentes aos conteúdos a serem trabalhados, buscando despertar a curiosidade dos alunos. O segundo, o terceiro e o quarto momentos realizamos conforme o proposto por Cosson (2012), que são respectivamente a apresentação do autor e da sua obra, a leitura propriamente dita com o devido acompanhamento pelo professor e a interpretação, que é o momento de compreensão do texto. Acrescentamos, ainda, a esses momentos mais duas etapas, que são a **etapa de produção literária**, que consiste na confecção de textos do gênero literário cordel e a **etapa de exposição**, na qual aconteceu a socialização das atividades.

É importante esclarecer, também, que a etapa de leitura deve ser, de acordo com as orientações desse autor, pausada com intervenções do professor para esclarecimentos sobre o entendimento do texto e de compreensão vocabular para que o aluno não se sinta perdido e conseqüentemente desmotivado em acompanhar a leitura. Cosson (2012) enfatiza, ainda, que são essas etapas que motivam e despertam no aluno o gosto pela leitura, por isso, a necessidade de que a escola trabalhe o Letramento Literário, pois é a escola, talvez, o principal agente na formação de alunos leitores.

A formação de leitores proficientes propicia à sociedade cidadãos críticos e socialmente ativos e isso, segundo Cosson (2012, p. 65), depende muito, também, da forma como os textos são trabalhados em sala de aula, uma vez que

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

A leitura coletiva, nessa perspectiva, é uma importante estratégia para se criar um espaço de troca de conhecimentos. Enfim, o principal objetivo do Letramento Literário escolar é, pois, formar leitores capazes de participarem ativamente na comunidade, construindo sentidos para ele e para o universo no qual se insere, possibilitando a esses alunos compreenderem e fazer uso social da literatura. É, portanto, o Letramento Literário um conjunto de estratégias metodológicas que visa o uso social da literatura, um meio de ressignificação pelo leitor dos sentidos dos textos na sua vida.

2.4 O LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Uma outra questão a se observar no ensino voltado para a perspectiva do letramento no ensino de Língua Portuguesa, é a questão dos gêneros textuais. No letramento, têm-se um ponto de vista que supera o ensino formal da língua – descontextualizada, de decodificação do sistema linguístico. No letramento, a língua é vista sob o olhar discursivo-textual em que o conhecimento se constrói através das interações interpessoais. Nesse sentido, o ensino por meio de uma leitura diversificada possibilita elevar à língua ao status de instrumento de interação social.

Assim, o letramento associado ao ensino e gêneros, segundo Rojo (2006, p. 26), permite ao aluno vivenciar relevantes experiências para a sua prática social:

O gênero funciona como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermedeiam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção dessas práticas.

O ensino através de textos diversificados, portanto, favorece a integração social do aluno, através de experiências múltiplas que a linguagem pode oferecer.

No entanto, Aranha (2006, p. 54), ao discutir o ensino de língua na contemporaneidade e o uso dos gêneros emergentes no contexto da sala de aula, ressalta a importância de se

preparar docentes adequadamente para lidar com gêneros, o que fatalmente acaba refletindo no processo ensino-aprendizagem:

Com efeito, a proposta de trabalho com os gêneros representa uma importante ferramenta pedagógica, mas a eficiência na condução do processo ensino-aprendizagem está bastante condicionada à qualidade da formação do professor. Muitas vezes, o professor não dispõe de subsídios teóricos suficientes nos manuais a ele destinados, e, por conseguinte, esse fato gera sérios problemas para o ensino de língua materna.

A prática social na perspectiva dos letramentos, portanto, requer uma nova postura de abordagem por parte do professor diante da utilização de gêneros textuais em sala de aula, comotambém requer conhecimentos sobre quais os melhores textos a serem trabalhados. Essa escolha é, por exemplo, um momento importante no planejamento, visto que os discursos contidos nessas produções devem estar relacionados a vivência dos alunos de uma maneira que possam utilizá-los de forma relevante no seu cotidiano, conforme aponta Almeida (1994, p. 39), ao tratar do uso de gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos:

É imprescindível, também, que a competência do educador se concretize na prática de um método particular de educação de adultos e que dê ao educando a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo, por meio de conteúdos e atividades de real significância, contemplando o que o educando adulto precisa saber para a sua inserção no mundo letrado.

Assim, pensando a escola como uma instituição privilegiada de formação cultural e divulgação do saber, ela deve estar em sintonia com as temáticas sociais historicamente marcadas, possibilitando aos alunos a apropriação do conhecimento de maneira crítica, construtiva e significativa. No concernente à Educação de Jovens e Adultos, persiste ainda a ideia de que esses vêm basicamente com vistas a melhorarem seu currículo para terem uma oportunidade frente ao mercado de trabalho. Esse pensamento equivocado acaba influenciando os conteúdos a serem selecionados pelos professores, favorecendo uma formação que satisfaz apenas os interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido, Pinto (1993, p. 81) diz que:

A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados como os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica.

A Educação de Jovens e Adultos deve, diante dessas constatações, ser ressignificada como um espaço de consciência e afloramento da criticidade. Para tanto, no que concerne ao professor, este, como agente do letramento, deve ser aquele que considera a natureza social da linguagem e o caráter dialógico e interacional da língua, reconhecendo os gêneros como a concretização da interação entre os sujeitos.

Os PCN de Língua Portuguesa, ao adotarem o gênero como unidade mínima de sentido, trouxeram um novo olhar para os estudos voltados para a língua, cujo grande desafio é aproximar os alunos à grande variedade de gêneros textuais que circulam nos mais variados contextos.

Segundo Marcuschi (2002), conhecer os gêneros textuais é uma forma de se manifestar linguisticamente de forma competente nas mais variadas situações de uso, de acordo com esse autor o “[...] texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...] os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Isso implica dizer que conhecer os variados gêneros possibilita a socialização sob o ponto de vista funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas.

Nesse caminho, o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa possibilita, segundo a proposta de letramento uma avanço significativo na qualidade do ensino. Nos PCN, ao se adotar o gênero textual como unidade mínima e significativa para o aprendizado, atrela-se ao gênero uma concepção sociointeracionista da linguagem dentro do processo de ensino e aprendizagem:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracteriza os por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogeneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de linearidade, por exemplo, existindo em número quase limitado. (BRASIL, 1997, p. 23).

Na perspectiva do letramento, ao ensino de Língua Portuguesa não cabe mais abordagens conceituais sobre a língua, mas sim um ensino voltado para uma abordagem comunicativa ou enunciativa da língua em suas diversas situações de uso:

Desloca-se a visão corrente de ensino de Língua Portuguesa como objetivando a construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e a construção da capacidade de análise linguística, em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa, em que se trata de ensinar usos da linguagem ao invés de análises da língua. Estes usos são, desde o início, qualificados como usos das duas linguagens, a oral e a escrita, na compreensão e produção de textos socialmente situados e com finalidades comunicativas, as quais ocorrem em situações de produção específicas do discurso (ROJO, 2006, p. 25).

O professor ao adotar o trabalho com gêneros textuais acaba contribuindo para uma mudança na perspectiva da leitura e da produção textual, deixando para trás a visão retrógrada de ensino da língua como simples decodificação do código, visto que, é papel da escola "possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela" (KOCH; ELIAS, 2009, p. 74).

2.5 O GÊNERO CORDEL: CONCEITO, SINGULARIDADES E FUNCIONALIDADES

Cada gênero textual traz características próprias, permitindo aos usuários da língua escolher aquele gênero que melhor se adeque as suas intenções comunicativas. Segundo Marcuschi (2002), "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Portanto, o gênero é, na visão desse autor, uma forma de mediação de informações que possibilita a integração do mundo por meio da linguagem. Também, entendendo que cada gênero tem suas especificidades para cumprir as suas funções comunicativas, de acordo com o objetivo que se quer alcançar, é que se escolhe de forma competente um determinado gênero para se comunicar algo. Assim, fazendo com que os alunos entendam que os gêneros textuais são selecionados de acordo com um determinado propósito comunicativo, nesta pesquisa, o cordel é tomado como uma unidade sóciodiscursiva que permitirá que eles reflitam e exponham suas ideias, anseios e conflitos em forma de texto através da produção de cordeis.

Os PCN de Língua Portuguesa priorizam o uso de alguns gêneros em sala de aula, em especialmente aqueles mais relevantes para a efetiva participação social, como se vê nos PCN de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, destacando objetivos que permitam ao aluno o seu acesso ao exercício da cidadania.

Com base nesses PCN, pode-se considerar que o cordel se insere nessa visão, decorrente da sua conhecida posição na sociedade, como patrimônio histórico e cultural do povo nordestino. Sabendo-se que para criar uma maior aproximação entre alunos e escola é preciso valorizar as experiências de mundo destes, entende-se que o gênero cordel tem esse potencial de funcionalidade comunicativa por trazer em suas composições características sintáticas, semânticas e estilísticas, bastante próximas ao universo do povo nordestino.

O uso competente da língua perpassa, também, pelo olhar crítico sobre ela e a literatura de cordel pode exercer bem esse papel de desenvolvimento crítico do aluno para que o aluno da EJA, trabalhando-se as peculiaridades histórico-culturais da região nordeste, consiga estabelecer relações cognitivas entre os seus saberes e os saberes curriculares.

O cordel como recurso pedagógico para o ensino favorece a interação, a convivência e o diálogo com diferentes culturas, porque, ao ser utilizado como conteúdo em ambiente de aprendizagem, propicia uma compreensão da realidade histórico-social do Nordeste, sendo um meio de se aprender conhecimentos sobre o povo dessa região. Para tanto, o cordel dialoga com diversos saberes das mais variadas identidades e diversidades culturais, contribuindo com o processo educativo intercultural.

Reforça-se aqui, então, que trabalhar literatura de cordel em sala de aula propicia ao aluno uma aproximação com a cultura de um povo, é oportunizar a esse aluno leitor uma reflexão da sua condição social como sujeito historicamente situado. Como o contexto social desta pesquisa está centrado em uma cidade do interior do nordeste, nada mais pertinente do que trabalhar esse gênero textual, que é um tipo de poesia popular impressa em folhetos muito populares no Nordeste brasileiro. Chegou ao Brasil através dos colonizadores portugueses e fixou-se no como uma das singularidades da cultura dessa região que, de acordo com Batista (1977, p. 4), encontrou fértil terreno para a sua fixação:

[...] a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família, entre outros são os fatores de formação social que contribuíram para que essa literatura viesse a ser um instrumento de cultura popular.

Ainda com relação à sua chegada ao Brasil, vários estudiosos acreditam que essa literatura chegou ao Brasil na primeira metade o século XVI, inicialmente sendo divulgado na região Nordeste, devido ao fato de ter sido nesta região o ponto de início da colonização

brasileira e, em seguida, disseminada para o resto do país, conforme afirma Barroso (2006, p. 22):

Penso que o hábito de decorar histórias, dos cantos de trabalho, as cantigas de embalar e toda sorte de narrativas orais trazidas pelos colonizadores vão sedimentando, na cultura brasileira, o costume de cantar e contar histórias, de guardar na memória os acontecimentos da vida cotidiana. Assim, pouco a pouco, foi se desenvolvendo junto ao homem brasileiro, mais especificamente na região Nordeste, onde se deu o início da colonização, uma poesia oral com características muito peculiares.

É sabido, também, que circula um grande número de informações desconhecidas sobre a Literatura de Cordel, havendo divergências, até mesmo, com relação ao seu lugar de origem estar relacionado à Península Ibérica; como se pode ver na afirmação de Rocha (2005, p. 23):

De características peculiares a Literatura de Cordel tem raízes ibéricas, da região França, Espanha e Portugal, com influência dos mouros que ocuparam a península por muito tempo, mas, acredita o poeta popular cearense Arievalda Viana, que elas são mais profundas e venham de mais longe. Em sua opinião, o canto dos trovadores gregos já poderia ser considerado um embrião da Literatura de Cordel.

A literatura de cordel possui características muito peculiares. A denominação literatura de cordel foi dada “[...] pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, numa aproximação como que acontecia em terras portuguesas” (PINHEIRO; LÚCIO, 2001, p. 13). Isso ocorreu pelo fato de muitas vezes serem comercializados através da sua exposição em barbantes, conforme afirmam esses autores.

Quanto à estrutura, o cordel está basicamente dividido em quintilha (cinco versos), sextilha (seis versos), septilha (sete versos), oitavas (oito versos) e décima ou martelo (dez versos), sendo a sextilha a estrofe mais utilizada. Os temas apresentados são sempre de interesse popular. Feito em versos quase sempre rimados, o cordel apresenta como rimas mais frequentes as redondilhas maiores, ou seja, o verso de sete sílabas poéticas. O esquema de rimas mais comum é o esquema ABCBDB. Além dessas características e dos temas, próximos ao universo imaginário do povo nordestino, o cordel traz outras peculiaridades que contribuíram para a sua aceitação entre os nordestinos, entre as quais, algumas técnicas que facilitam a memorização dos seus versos. A aproximação vocabular à fala tipicamente

nordestina, o uso de rimas e da ordem direta nos versos (sujeito, verbo, objeto) são alguns desses recursos.

Seus versos rimados e linguagem peculiar formam, juntamente com as escolhas temáticas extraídas do próprio universo vivido pelo público leitor dessa arte, um significativo conjunto de recursos para memorização desse gênero cordel:

É importante ressaltar que o modo como as narrativas são compostas, a linguagem, a rima e a métrica conferem uma riqueza expressiva à literatura de cordel e a impregna de um forte processo mnemônico. É um tipo de poesia feita para o povo decorar (BARROSO, 2006, p. 38).

Assim sendo, a presença desse gênero no Brasil serviu, também, para formar uma cultura de memorização a partir das narrativas orais, tão peculiares ao cordel, cujas histórias cantadas e contadas em versos, contribuíram para a divulgação temas bastante singulares ao povo nordestino.

Aliada ao título, outra importante característica típica do cordel, segundo Barroso (2006, p. 36), são as xilogravuras, cujas imagens, também, contribuíam para o entendimento da obra pelo público que, em boa parte, era dotado de pouca ou nenhuma leitura:

Tanto os títulos, quanto os desenhos eram feitos para chamar a atenção e ajudar na compreensão da poesia, tendo em vista que, em geral, o público apreciador do cordel no Nordeste era analfabeto ou semi-analfabeto. Isto justifica a presença de títulos geralmente longos, bastante chamativos e, também, o destaque dado aos desenhos, muitos deles feitos de acordo com a técnica de xilogravura.

Ainda sobre as xilogravuras, pode-se destacar que essa é uma técnica da arte chinesa que consiste em gravar em madeira, tornando-se uma espécie de carimbo, sendo depois estampada no papel, conforme mostra a figura 01:

Figura 01: Cordel “A vida no sertão” Com xilogravura de J. Borges



Fonte: Acervo do pesquisador

A preferência por esse tipo de impressão no Nordeste brasileiro é explicada por Medeiros (2002, p. 23):

A adoção da xilogravura na imprensa nordestina, principalmente no interior, foi decorrência dos altos preços e dificuldades de aquisição das pedras calcárias importadas, imprescindíveis à boa reprodução litográfica, técnica mais comum para a produção de baralhos, rótulos de cigarros, de remédios e de aguardente. O processo mais moderno de reprodução de imagens em zincogravura era, à época, demasiadamente caro para o sertão.

Assim, o fator financeiro foi determinante para que esse tipo de impressão tivesse grande aceitação na região Nordeste. Quanto aos títulos dos cordeis, estes são geralmente longos, que juntamente com as xilogravuras, presentes na capa do material impresso, facilitavam a memorização do poema, de acordo com Barroso (2006, p. 36),

[...] o entendimento do enredo para aqueles que não sabem ler e compram os cordeis a partir daquilo que vêem e ouvem nas barracas das feiras. Desse modo, o aspecto visual funciona como propagador das vendas, da memorização e do entendimento do poema.

O cordel passou a personificar os sentimentos, os pensamentos e o modo de vida do homem nordestino através de personagens típicos da cultura popular desse povo, como o cangaceiro e outras personagens, além de relatar temas políticos e sociais noticiados em

jornais e revistas, o que tornava o cordel “[...] até pouco tempo o canal adotado pelo homem do nordeste como veículo transmissor de informações sócio-culturais e políticas” (RODRIGUES, 2006, p. 62). Até porque nessa época ainda não havia televisão nem rádio e, dada à precária circulação de jornais, o cordel, embora não tivesse compromisso com a realidade, popularizou-se como um importante meio de divulgação de fatos e de entretenimento compreendidos de um ponto de vista que expressa a voz do povo.

Mesmo tendo o cordel servido para compor um retrato da região interiorana do nordeste, do seu povo e da sua vida sócio-cultural e política, ele também serviu, de maneira negativa, para criar uma imagem homogeneizante dessa região, ofuscando, e limitando, por exemplo, a riqueza cultural dessa gente:

[...] é preciso estarmos atentos e percebermos que, como explica Albuquerque Júnior (1999), foi um conjunto de práticas e discursos, de enunciados e imagens que repetidas com regularidade, foram instituindo uma identidade supostamente verdadeira para a região nordeste. Nestes textos imagéticos, o que ganha foco é a homogeneização desse espaço, através do apagamento das multiplicidades que o caracterizam. A imagem relevante desse foco centra-se no atraso e na improdutividade da terra, entre outras coisas e, dessa forma, é que se foi dando identidade à região (RODRIGUES, 2006, p. 66).

Esse autor explica que os cordeis eram produtos da criação de cordelistas que retratavam, em sua maioria, os valores e as experiências de um povo sofrido, de poucas oportunidades, e da qual ele também fazia parte. O cordel em essência é permeado de elementos axiológicos de gente oriunda das classes populares. Essa constatação, no entanto, não determina no cordel uma visão limitada da realidade, velada pela pouco grau de instrução dos seus autores. Nesse sentido, Barroso (2006, p. 46) observa que o cordel, por vezes, foi apontado como uma forma de arte de conformismo, ideia da qual ela rebate:

Alguns estudiosos, entre os quais cito Lopes (1982), referem-se ao cordel como expressão de conformismo, de passividade e aceitação da ordem vigente. Penso que tal premissa pode ser questionada, pois como revelou esta pesquisa, os cordeis apresentam crítica ao cotidiano, falam do desemprego, exploração, crise política, inflação, guerras corrupção... Portanto, no meu entender, muitos deles podem ser apreendidos como forma de resistência às mazelas sociais em que vivem; como forma de clamar por seus direitos de cidadãos brasileiros.

A autora discorda dos que colocam a literatura de cordel como uma arte de evasão, uma forma de arte voltada para o escapismo dos reais problemas de natureza social e de toda outra natureza que rodeia o mundo real.

Essa postura defendida pela autora é bastante evidente em autores como Patativa do Assaré, que de forma contundente, produziu uma vasta obra, onde se observa, em boa parte dela, um forte teor crítico-social.

Mais do que um material de informação e entretenimento, o cordel é entendido nesta pesquisa, como um significativo material de estudo, reflexão e formação. Sua riqueza temática, a título de exemplo, no contexto da sala de aula, pode enriquecer as aulas:

Os folhetos de cordel, das xilogravuras à escrita, oferecem um rico material para as pesquisas da contemporaneidade. Isto se dá porque possuem um variado campo semântico que permitem várias interpretações, remetendo ao contexto sócio-cultural em que estão inseridos. Seus temas são os mais variados – vão do céu ao inferno –, versando sobre religião, política, economia, entre tantas outras coisas. Dessa forma, santos, políticos, cangaceiros e acontecimentos são tratados de forma bastante original, numa linguagem muito próxima da oralidade. Uma linguagem clara, simples e espontânea, assim como seu público (RODRIGUES, 2006, p. 68).

O cordel, portanto, é um gênero que se encontra no contexto da cultura nordestina que se evidencia através de aspectos como temas abordados e linguagem peculiar que utiliza. Essa constatação torna-se bastante representativa para aqueles professores que pretendem desenvolver em sala de aula trabalhos verdadeiramente significativos para os alunos, visto que explorar esse gênero em sala de aula é uma oportunidade de se problematizar questões identitárias, políticas e sociais relacionadas ao povo nordestino, dos quais cada um desses alunos fazem parte.

A leitura tem uma relação direta com a formação do indivíduo, porque ao ler amplia-se o conhecimento de mundo. Pensando dessa forma, entende-se que a educação sistematizada precisa buscar meios que desperta o hábito de leitura em seus alunos. Para tanto, é preciso fazer com que o aluno encontre sentido naquilo que lê para tornar essa atividade prazerosa, conforme declara Kleiman (1995). O cordel pela sua linguagem simples, direta, proporciona uma facilidade à memorização, e, conseqüentemente, entendimento daquilo que diz. Nesse sentido, esse gênero pode ser visto como uma estimulante porta de entrada para o universo da leitura.

No tocante à recorrência de trabalhos com o gênero cordel em sala de aula, podemos afirmar que há uma forte ligação com os trabalhos realizados por Paulo Freire, que, por sua vez, eram essencialmente voltados para a educação das classes populares, bem como o cordel, que é um gênero muito aceito nesse meio por ter uma forte identificação com relação aos temas, por usar uma linguagem relativamente fácil de ser compreendida, preços acessíveis entre outras peculiaridades do gênero.

Nesse sentido, trabalhar na EJA com literatura de cordel é um caminho coerente para a formação desses alunos, pelo fato de ser uma forma de literatura, que “[...] consiste numa poesia narrativa de caráter popular, que dissemina as raízes e a cultura nordestinas e, ao mesmo tempo, retrata a ficção e a realidade dessa região” (SILVA, 2010, p. 67). Trata-se de uma leitura que se mostra presente no cotidiano do povo nordestino, com temas recorrentes nessa região, linguagem ritmada, divertida, descontraída e relativamente simples de ser abstraída. A literatura de cordel, de acordo com Araújo (2007, p. 16) consiste:

[...] numa forma de conhecimento que produz conteúdos importantes para serem inseridos no espaço escolar, devido ao seu sentido didático-pedagógico, e que, portanto, podem ser empregados como instrumentos de aprendizagem em sala de aula. Nos folhetos, o poeta de cordel produz saberes que são oriundos de sua leitura da realidade social e de suas vivências cotidiana.

Articulando processos históricos ao conhecimento em áreas do saber como no nosso caso das aulas de Língua Portuguesa, os cordéis possibilitam o estímulo a leitura, visto que o hábito de ler requer, vontade e interesse, para tanto tem que ser envolvente para aquele que lê. Esse interesse pela leitura parte de uma empatia entre o leitor e o texto, empatia essa que se dá a partir do momento que o leitor se identifica com o material que está de posse.

É preciso que o professor busque caminhos pedagógicos e práticas que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno da EJA, estabelecendo-se relações entre o conhecimento popular até se chegar ao conhecimento sistematizado. A literatura popular possibilita se estabelecer esse relacionamento entre esses saberes por trazer, em si, uma forte carga histórico/cultural:

O folheto tem uma carga literária potente, reflete uma realidade cotidiana que ultrapassa gerações, além de ser escrito em rígidas regras rítmicas que lhe dão certa precisão métrica. Tal característica pode colaborar interdisciplinarmente para o aprendizado do aluno, além de ser um meio crítico e reflexivo quando se pensa na

condição de vida, regional e cultural dentro de um cotidiano social. (MORIN, 2000, p. 36).

Através do cordel, pode-se trabalhar aspectos culturais, sociais e históricos do povo nordestino relacionando-os a própria história de vida dos estudantes, abrindo espaço para reflexões que os conduzam a entender sua própria condição social para poderem intervir sobre ela.

CAPÍTULO III

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E CORDEL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EJA

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sabemos que a escolha de um método a ser utilizado em uma pesquisa é determinante para se aproximar da análise do objeto. Assim, do ponto de vista metodológico, optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa, porque, segundo Minayo (2008, p. 57), a pesquisa qualitativa é a que se aplica no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam:

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

Silverman (2009), por sua vez, declara que o ponto forte da pesquisa qualitativa é que ela usa dados que ocorrem naturalmente para encontrar as sequências em que os significados dos participantes são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno.

Mediante o posicionamento dos autores acima citados, considerou-se a pesquisa qualitativa a mais adequada ao objetivo desta pesquisa, visto que se buscou investigar a ressonância que o cordel, como gênero estudado em sala de aula, pode promover na vida do aluno, pois, como já foi frisado, através desse tipo de pesquisa, o pesquisador busca entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação investigada, para, então, interpretar os fenômenos estudados.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa de cunho etnográfico, visto que o etnógrafo é aquele que para conduzir sua pesquisa participa da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podem desvelar as características daquela cultura a partir das impressões subjetivas do pesquisador, conforme declara Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

[...] Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Quanto ao método utilizado, por se tratar de uma pesquisa em que houve uma experiência no campo (em sala de aula), através da qual buscou-se testar um plano de aula previamente elaborada por meio de uma intervenção em sala de aula, a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2008, p. 14), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica associada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo para resolução de um problema. Ainda, segundo esse autor, a pesquisa-ação é de caráter social

[...] com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Esta pesquisa, portanto, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, também pelo fato de se ter realizado uma experiência em que pesquisador e participantes estiveram envolvidos de forma interativa, visto que a pesquisa-ação é uma experiência “[...] em que pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENTE, 2008, p. 15).

A pesquisa-ação é, também, um tipo de procedimento que “[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p. 120), o que permitiu que os fatos aqui observados *in loco* fossem analisados com maior consistência e rigor técnico.

Também, na coleta de dados, foi utilizada a técnica de aplicação de questionário, que é uma técnica de pesquisa muito popular, sendo “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS E MARCONI, 2006, p. 203). O uso desse instrumento foi de relevância ímpar, porque permitiu, entre outros aspectos, limitar as respostas aos interesses daquilo que pretendemos focar nesta pesquisa.

3.1.1 O *LOCUS* DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor José da Silva Coutinho, localizada na cidade de Esperança – PB. A escolha dessa escola se deu pelo fato de ser uma escola bem conceituada dentro da comunidade na qual encontra-se localizada, por atender alunos da modalidade de ensino Jovens e Adultos, e pelo fato de ser a cidade onde reside e trabalha o pesquisador desta investigação, o que veio a facilitar imensamente o andamento dos trabalhos em sala de aula.

3.1.2 OS PARTICIPANTES

Os participantes são três professores da referida escola, que ministram aulas de Língua Portuguesa na EJA e que responderam ao questionário direcionados aos docentes. No caso dos alunos, para responder os questionários a eles direcionados, foram escolhidas as turmas A e B do 6º ciclo da EJA, sendo que o plano de aula foi aplicada apenas aos alunos da turma A, por ser a turma na qual o pesquisador atua como professor. Esclarecemos, também, que o professor pesquisador não respondeu ao questionário direcionado aos professores, o que revela, portanto, haver uma equipe de 4 professores de Língua Portuguesa lecionando na EJA da escola pesquisada, que são os três professores que responderam ao questionário, mais o professor pesquisador.

Esses alunos são, em sua maioria, são advindos da zona rural, sendo que boa parte deles são casados, tem filhos, trabalham durante o dia e que tem apenas o turno noturno para se dedicarem aos estudos.

3.1.3 A GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram analisados em observância aos procedimentos da pesquisa-ação, envolvendo questionários e a aplicação de uma Sequência Didática. Como forma de documentar a pesquisa realizada, além dos questionários e do material produzido pelos alunos, foram feitos registros em fotografias dos momentos de interação em sala de aula.

3.1.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para fundamentar esse trabalho, foi feita, inicialmente, uma pesquisa baseada em produções acadêmico-científicas, em que se buscou, entre outros pontos, ampliar o

entendimento sobre a noção de letramento, para melhor subsidiar a proposta de intervenção pedagógica.

Nesse momento da pesquisa, foram analisados documentos como a Lei de Diretrizes e Bases, no capítulo concernente à Educação de Jovens e Adultos. Essa etapa forneceu subsídios para elaboração da pesquisa de campo, bem como os outros capítulos teóricos sobre inclusão na EJA e sobre o gênero cordel.

A segunda etapa desta pesquisa, por sua vez, foi realizada em sala de aula no período de três semanas durante o mês de abril, sendo cada encontro composto por duas aulas de quarenta minutos por semana, totalizando seis encontros.

Antes das aulas propriamente ditas, foram aplicados questionários direcionados aos professores da disciplina, questionários compostos de doze questões que buscaram perceber se o professor de Língua Portuguesa da referida escola já trabalhou o gênero cordel com seus alunos da EJA e qual o uso que esses professores fazem desse gênero em sala de aula – se desenvolve seus trabalhos na perspectiva do letramento, buscando-se tornar esse estudo significativo para a vida dos alunos, ou se há uma ênfase puramente a elementos estruturais do gênero em questão. Esse questionário visou perceber, também, se esses professores da disciplina sentem dificuldades em trabalhar o texto como unidade mínima de significado.

Com relação às atividades com os alunos, foram, inicialmente, aplicados questionários direcionados às duas turmas dessa mesma modalidade de ensino (EJA). Estes questionários tinham como objetivo adquirir informações sobre quais conhecimentos os alunos traziam sobre a literatura de cordel e se o estudo desse gênero teve algum impacto na sua vida cotidiana. Esse mesmo questionário também serviu para se estabelecer um entrecruzamento das informações dadas pelos alunos e as informações dadas pelos professores da disciplina, para, a partir desses confronto, perceber possíveis convergências e/ou divergências entre os posicionamentos dos professores e dos alunos pesquisados e, a partir de então, traçar um perfil, verificando se aulas de Língua Portuguesa direcionadas ao estudo da literatura de cordel em sala de aula são trabalhadas, ou não, na perspectiva dos letramentos. Depois da coleta e análise desses dados, e em observância aos nossos objetivos, foi elaborado um plano de aula, tendo-se, como participantes, apenas os alunos da turma do 6º ciclo A da EJA, por ser a turma na qual o pesquisador atua como professor.

Essa intervenção pedagógica teve como base a análise de cordéis previamente selecionados, onde se buscou fazer com que os alunos refletissem sobre os temas abordados,

relacionando-os à história de vida desses alunos. O questionário direcionado aos alunos, conforme apresentamos em anexo, traz questões como: se eles sabem o que é literatura de cordel, se já leram algum texto de cordel ou já tiveram aulas sobre esse gênero e se já tiveram aulas, quais aspectos do referido gênero foram trabalhados em sala de aula e se esse estudo teve implicações na sua vida prática. Trata-se de questões relevantes para o letramento, que, em essência, entende que a educação tem que ter um fim prático para a vida do aluno.

Portanto, o instrumento de coleta de dados utilizados, nesse momento, foram os questionários direcionados a professores e alunos e o estudo bibliográfico que trouxe à tona questões significativas, permitindo um diálogo entre os autores estudados ao longo de toda a pesquisa.

Dessa forma, ficando entendidas a atualidade e relevância do cordel como produto da cultura popular, que atravessa os tempos, dando contribuições para a arte literária, é que apresentamos a seguir um plano de aula que propõe o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva dos letramentos, a partir do gênero cordel.

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

No dia 04 de abril de 2016, fomos à Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor José da Silva Coutinho com o intuito de aplicarmos os questionários direcionados tanto aos professores de Língua Portuguesa quanto aos alunos de duas turmas do 6º ciclo da EJA. Estes questionários acabaram revelando relevantes dados para a nossa pesquisa, conforme ora analisamos.

Com relação às respostas dadas pelos professores da disciplina, percebemos questões relevantes. No questionário, as três primeiras perguntas tratam da formação profissional desses professores, e as respostas que trouxeram informações satisfatórias e animadoras, visto que um deles tem pós-graduação em nível de mestrado, outro professor é graduado, enquanto o terceiro está cursando a graduação. São professores detentores de uma vasta experiência profissional de sala de aula, tendo o menos experiente deles 7 anos de sala de aula (sendo essa a sua primeira vez que trabalha na EJA), o outro com 16 anos como profissional da educação e há 4 anos lecionando na modalidade Jovens e Adultos, e, por fim, o mais experiente deles, que tem 27 anos de magistério e trabalha há 10 anos com Jovens e Adultos. Desses três

profissionais, dois são concursados e o terceiro deles, mesmo não sendo concursado, é o que tem maior experiência de sala de aula, estando já há 27 anos no magistério.

Essas constatações iniciais são animadoras por se perceber que essa escola apresenta um quadro de professores com qualificações satisfatórias para o exercício do magistério, por ter uma equipe de professores experientes e, em sua maioria, concursados, conforme nos afirmou a direção da escola em conversa informal e anterior à aplicação dos questionários.

A presença de professores experientes e com titulação para o cargo faz grande diferença na qualidade de ensino que uma escola oferece aos seus alunos. A cada dia, novas descobertas são divulgadas no campo do magistério, trazendo novas metodologias, novos conceitos, novas propostas na forma de entender e de se intervir no processo de ensino/aprendizagem, dinâmica, essa, que requer por parte dos professores constante vigilância e busca pelo aperfeiçoamento de seus conhecimentos (fato perceptível entre os entrevistados, na medida em que um deles é mestre, o outro está se graduando e o terceiro deles, que é graduado e está se preparando, conforme este nos declarou, para tentar um mestrado).

Essas qualificações por parte do plantel de professores que uma escola apresenta são determinantes para que o letramento aconteça de fato. Essa diferença pode ser constatada na questões 4, e 5 que se referem ao fato de esses profissionais considerarem a importância de se trabalhar esse gênero pedagogicamente. Todos os três professores entrevistados disseram já terem trabalhado o cordel em sala de aula e comungam de um mesmo ponto de vista sobre o uso desse gênero, destacando questões identitárias e culturais que o cordel suscita.

Essas declarações dos professores encontram embasamento nos PCN (BRASIL, 1997), ao incluir a importância de se discutir temas transversais em sala de aula como ética, cidadania, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, educação sexual entre outros, por considerá-los primordiais para a sociedade brasileira, uma vez que possibilitam aos alunos ter acesso a um conjunto de conhecimentos reconhecidamente necessários ao exercício cidadão:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições sócio econômico desfavorável, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 1997, p. 37).

Os temas transversais foram criados com o intuito de provocar discussões sobre questões importantes para a sociedade brasileira, fazendo com que os alunos possam construir conceitos e valores necessários para as suas vidas, conduzindo-os para uma participação ativa em sociedade.

A questão 6 do questionário trata dos aspectos textuais do gênero cordel, que esses professores possam ter trabalhado em sala de aula. Eles mantêm a mesma sintonia em suas respostas, como podemos notar a seguir e que, para efeito de preservação da identidade dos professores pesquisados, convencionamos chamar de **PROFESSOR A**, o professor com maior experiência de sala de aula, de **PROFESSOR B**, aquele que possui 16 anos de sala de aula e, por fim, **PROFESSOR C**, aquele que possui 7 anos de magistério:

PROFESSOR A: Os aspectos que eu explorei foram: os aspectos linguísticos e semânticos.

PROFESSOR B: Os aspectos formais, bem como os conteúdos.

PROFESSOR C: O que mais exploro ao trabalhar o cordel em sala de aula são seus aspectos literários, além de estrutura, ritmo e metrificacão, exploro a temática e seu caráter peculiarmente nordestino.

Analisando as respostas, percebe-se que o trabalho desses professores apresentam um viés ideológico por abordarem questões de cunho semântico e cultural da região nordeste. Esse viés ideológico é colocado por Street (2008) como um modelo que está relacionado a aspectos culturais e às estruturas de poder de uma sociedade. Esse tipo de abordagem, feita pelos professores em destaque nesta pesquisa, favorece a leitura das camadas mais profundas do texto, o que permite a prática de uma educação problematizadora, superando os estudos voltados para os aspectos meramente formais da língua. A leitura de superfície limita o aluno a se tornar mero reproduzidor de informações. Uma das atividades que a leitura de superfície possibilita é a produção de perguntas que exigem pouca reflexão e cujas respostas estão, como a própria palavra já denuncia, na superfície textual, não levando o aluno a se aprofundar sobre o sentido da obra.

Paulo Freire (2005) em seus estudos voltados para o campo da educação, aponta dois modelos de educação: a educação bancária e a educação problematizadora. Para o autor, a primeira é reprodutora de uma ordem social que favorece classes dominantes e opressoras, enquanto que a educação libertadora ou problematizadora é aquela que abre espaço para o

questionamento e reflexão sobre o estado das coisas, em busca da transformação e formação de uma sociedade mais igualitária.

O entendimento de que é possível fazer com relação às respostas dadas pelos professores, apontam para um trabalho de leitura contextualizada e, portanto, mais elaborada e comprometido com um projeto político pedagógico de formação humana. Essa afirmação encontra respaldo na sétima questão:

Que avaliação você faz em relação à receptividade dos alunos com relação ao cordel em sala de aula: Positiva ou negativa? Eles participam ou não? Sentiram-se mais motivados ou não? Ocorreu uma nova dinâmica nas aulas ou não? Discorra sobre esses questionamentos e outros que considerar pertinentes.

Essa questão 7 projeta o olhar do professor pesquisado diretamente para a sala de aula e os efetivos resultados que eles têm alcançado ao trabalharem com literatura de cordel. Vejamos as respostas:

PROFESSOR A: Os alunos apresentam uma boa receptividade, participam bem das aulas, sentem-se mais motivados e participam com mais frequência através do estudo do cordel. Observo, também, uma boa progressão nas atividades dos alunos na sala de aula.

PROFESSOR B: A receptividade da literatura de cordel pelos alunos é bem positiva e recebem bem. Contudo, não reagem bem quando solicitados à produção de cordéis. Apesar de as atividades serem dinâmicas, as que mais produzem efeito são as atividades de leitura dramatizações etc. Procuro utilizá-lo em atividades que desenvolvam a oralidade.

PROFESSOR C: A recepção do cordel é sempre positiva, pois há uma identificação do aluno com as temáticas que remontam o Sertão Nordestino. Dessa forma, a motivação para a leitura do texto literário realiza-se de forma mais concreta e objetiva, pois eles encontram maior identificação com tudo que se refere ao seu universo imediato.

Como se vê, segundo o relato dos professores, a receptividade do cordel por parte dos alunos é bastante positiva, trazendo-se destaque para a fala do professor B, quanto ao fato de não haver boa receptividade no que se refere à produção de cordéis em sala de aula. Como sabemos, a produção escrita sempre é um momento que requer uma maior atenção nas aulas

de Língua Portuguesa, pelo fato de que os alunos sentem dificuldades em transpor para o papel suas ideias, conforme vemos logo a cima na declaração do **PROFESSOR B**. Nesse sentido, Antunes (2010, p. 60) ressalta que, “[...] a maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes é uma conquista possível a todos”, assim, de acordo com Antunes, alcançar essa maturidade requer tempo e disposição, por ser uma prática de tentativas com erros e acertos.

Trabalhar gêneros textuais também é uma prática habitual entre esses professores, conforme declararam ao responderem a questão número 9. Se “a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer. Tudo isso significa dizer que a escrita da escola deve ser a escrita de textos” (ANTUNES, 2010, p. 116), reforça-se, aqui, a necessidade de que o professor trabalhe junto aos seus alunos os mais variados gêneros textuais.

A questão 10 diz respeito à relevância em se trabalhar gêneros textuais em sala de aula: Qual a relevância, na sua opinião, em se trabalhar gêneros textuais em sala de aula? As respostas foram as seguintes:

PROFESSOR A: Revelar a riqueza cultural da nossa região.

PROFESSOR B: O ensino de gêneros textuais é super importante para o desenvolvimento do letramento dos alunos. Quanto maior o contato com os gêneros textuais primários e/ou secundários permitirá ao aluno maior desenvolvimento da leitura.

PROFESSOR C: Os gêneros textuais são construtores sociais e refletem uma função específica em diversas e determinadas situações comunicativas. Desse modo, é necessário que o aluno tenha e adquira várias competências na hora da escrita.

Fica explícito que esses professores trabalham na perspectiva dos letramentos, conforme fez referência o **PROFESSOR B** e como declara, também, o **PROFESSOR C**, ao destacar o fato de que os gêneros textuais são construtores sociais. Os gêneros textuais desempenham funções sociais específicas e a todo instante as pessoas estão produzindo textos, adequando-os de forma inconsciente ou não a cada situação comunicativa em que nos encontramos. À escola, portanto, cabe o papel de sistematizar esses conhecimentos, propiciando aos alunos entenderem a funcionalidade de cada gênero para que possam utilizá-

los com competência, adequando as suas produções às peculiaridades inerentes à cada gênero, escolhendo aquele que melhor se adequa a sua intencionalidade.

Por fim, a questão número 11 pergunta se os professores sentem dificuldades em trabalhar gêneros textuais em sala de aula. Todos os professores declararam não sentirem dificuldades em trabalhar gêneros textuais em sala de aula, resposta, essa, já esperada, levando em consideração as respostas que os mesmos deram às questões anteriores. Passemos, agora, a discussão dos dados referente às respostas dadas aos questionários pelos alunos.

As turmas escolhidas para responderem os questionários foram duas turmas do 6º Cíclo da EJA, mais especificamente, o 6º Cíclo A e o 6º Cíclo B. O 6º Cíclo A é formado por um total de 23 alunos, enquanto que o 6º Cíclo B é formado por 25 alunos, totalizando 48 alunos matriculados em ambas as turmas. Desse total de alunos, apenas 23 estavam presentes para responderem ao questionário, o que permitiu que juntássemos as duas turmas em uma mesma sala para poderem responder ao questionário. Visto que a frequência desses alunos é bastante irregular, foi escolhido um dia em que havia um número considerável de alunos – levando-se em conta a frequência média de alunos naquelas turmas - para que pudéssemos aplicar o questionário.

A escolha de turmas do 3º ciclo para realização dessa investigação se deu pelo fato de que, além do pesquisador ser professor de uma dessas turmas, essas turmas são formadas por alunos da série final dessa modalidade de ensino e, portanto, alunos que já completam o Cíclo que encerra a Educação Básica. Assim, são alunos que trazem, teoricamente, uma maior vivência escolar que os alunos das demais séries. Essa maior vivência escolar desses alunos do 3º ciclo nos levou a entender que suas respostas seriam uma síntese representativa do ciclo escolar que envolve os alunos da EJA, daí a pertinência de se investigar alunos do 6º Cíclo. As declarações desses alunos, quando reproduzidas, foram identificadas pela palavra aluno, escrita em caixa alta e acompanhada de um número representativo para cada aluno, a intenção é, assim como no caso dos professores, resguardar a identidade dos envolvidos nesta pesquisa. Antes que os alunos respondessem o questionário, eles foram informados de que se tratava de parte de uma pesquisa de mestrado que tinha como finalidade colaborar para a melhoria do ensino e que retornaríamos mais adiante para desenvolver outra etapa desta pesquisa. Feito estes esclarecimentos, os alunos se prontificaram a responder o referido questionário.

Dos 23 alunos investigados, 22 declararam já terem interrompido seus estudos, o que vem a confirmar as estatísticas que apontam para os altos índices de evasão escolar. Os motivos que levaram esses alunos a interromperem seus estudos também confirmam dados estatísticos que apontam a dificuldade em conciliar trabalho e estudo e a vida familiar como causas bastante recorrentes entre os alunos que abandonam as salas de aula, como fica claro nas declarações dos alunos investigados: dos 23 alunos questionados, 10 alegaram a impossibilidade de conciliar trabalho e estudos, 6 alunas declararam a gravidez como motivo que levou-as a interromper os estudos, 1 aluno declarou ter interrompido os seus estudos por ter se envolvido com drogas, 2 alegaram a distância para chegar à escola (são moradores da zona rural), 1 declarou nunca ter interrompido seus estudos e 3 não quiseram manifestar os motivos pelos quais deixaram de frequentar a sala de aula.

Quando perguntados sobre as razões pelas quais eles retomaram os seus estudos, 5 não quiseram responder e a grande maioria (19 alunos) disse estar preocupada em se preparar melhor para o futuro, sendo o trabalho o principal motivo que a fez voltar às salas de aula:

ALUNO 1: A concorrência no mercado de trabalho.

ALUNO 10: Para realizar um sonho de infância de seguir a carreira militar.

A volta desses alunos à sala de aula, almejando melhores dias, revela que muitos alunos que frequentam a EJA são pessoas que vêm cheias de esperanças e que veem no estudo o caminho para concretização de seus sonhos. Tal constatação acaba pondo por terra o lugar comum em que se coloca os alunos da EJA como essencialmente desinteressados e sem perspectivas. Percebe-se, com base nos dados coletados, que manter a motivação para continuar seus estudos está essencialmente sob a responsabilidade dos educadores, visto que os alunos, quando voltam às salas de aula já se mostram motivados a aprender, cabendo ao professor buscar mecanismos metodológicos que mantenham essa motivação viva nesses jovens e adultos, que veem a escola como a ponte entre sua atual condição e a busca de uma realização pessoal ou qualificação em vista ao mercado de trabalho.

Esses dados são relevantes para a pesquisa, porque mostram que a realidade vivida pelos alunos da EJA, nessa escola investigada, não difere da realidade vivida pela maioria das escolas que trabalham com essa modalidade de ensino, possibilitando a essa pesquisa um ambiente o mais natural possível.

Quando perguntados sobre quais os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, 16 dos 23 alunos entrevistados não quiseram ou não souberam responder, 1 disse não saber, 2 deram respostas incoerentes à pergunta formulada, 1 respondeu que era trabalhada a gramática em sala de aula, um outro aluno disse que era trabalhada a gramática e a produção de textos e, por fim, 2 destacaram estudos relacionados a aspectos linguísticos:

ALUNO 14: Funções da linguagem, para que serve a linguagem.

ALUNO 19: A linguagem, a comunicação, literatura etc.

O que se evidencia, então, com relação às respostas à essa questão é que apenas os 2 alunos, cujas respostas foram acima destacadas, apresentaram respostas relevantes, por conterem referências à funcionalidade da língua, pois como já ficou claro através das colocações de Street (2014), a base do modelo ideológico é a natureza social do letramento, que vê leitura e escrita como práticas sociais. Para Kleiman (1995), leitura e escrita fazem parte de atividades sociais do dia a dia, devendo ser tratada não só como uma atividade com um fim em si, mas que deve, sim, ter propósitos sociais.

Quando perguntados se já haviam estudado algum gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa, 8 desses alunos responderam nunca ter estudado nenhum gênero textual, entre os que responderam já ter estudado gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, 11 não souberam ou não quiseram citar algum gênero que já tivera estudado, 1 deu respostas incoerentes com a pergunta, 1 disse não lembrar quais os gêneros que havia estudado, porque passou muito tempo afastado das salas de aula; 1 declarou não lembrar mais e apenas 2 dos alunos investigados conseguiram citar os gêneros estudados: a crônica e a redação.

A noção de gênero tomou maior relevância, quando o texto foi adotado como unidade mínima e significativa de sentido. Uma vez que se tenha como objetivo fazer com que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não se pode ter como unidade básica de ensino a letra, a palavra, nem a frase descontextualizados, passando-se, então, a adotar como unidade básica de ensino o texto. No entanto, entre os alunos entrevistados, menos de 2% demonstraram conhecer algum gênero textual, em outras palavras, temos um percentual de mais de 98% dos alunos entrevistados sem demonstrar consciência de ter domínio sobre gêneros textuais, fato que contrasta com o discurso dos professores.

Embora se entenda que esses alunos, pela própria vivência do dia a dia e vivência escolar, conheçam alguns gêneros textuais como o conto, a fábula, o poema, a notícia, suas respostas demonstram que eles não têm consciência de saber relacionar a palavra gênero textual a algum dos modelos conhecidos. Esse fato, naturalmente, irá trazer dificuldades a esses estudantes na hora em que eles sentirem necessidades de produzirem textos. Nesse sentido, noções de adequação do gênero à situação comunicativa, respeito às características de cada gênero na hora de produzir, intenção e adequação linguística, dentre outros necessários conhecimentos pertinentes a cada gênero acabam sendo comprometidos, constatações, essas, que são evidenciadas na questão seguinte que questiona se eles conseguem reconhecer o gênero textual que estão produzindo, quando sentem necessidade de fazê-lo: 7) Quando você vai escrever um texto, você sabe qual o gênero textual que você está utilizando? Quase 50%, ou mais especificamente, 11 dos alunos questionados declararam não saber.

Também verificou-se que 19 desses alunos declararam que as aulas de Língua Portuguesa contribuíram para a sua formação cidadã, sendo que quando perguntados de que forma essas aulas têm contribuído nesse sentido, nenhum dos alunos conseguiu relacionar suas respostas a sua condição social, enquanto sujeitos críticos e participativos e agentes sociais capazes de influenciar nas mudanças sociais:

ALUNO 22: Alegria a minha mente.

ALUNO 10: Tem contribuído na sociedade que hoje em dia eu posso ler o que quiser.

ALUNO 1: Ter mais liberdade de expressão.

ALUNO 9: Tenho me atualizado e isso me ajuda.

ALUNO 19: Para aprender mais sobre a cultura brasileira.

Estabelecendo uma relação entre as questões de número 3 e a questão de número 8, pode-se afirmar que temos uma visão bem definida sobre o que esses alunos esperam da escola como instituição social. Na visão desses alunos da EJA, a escola passa a ser vista meramente como uma esperança de projeção no mercado de trabalho, enquanto que o papel da escola como lugar de formação cidadã não é evidenciada, mesmo quando esses alunos são instigados a falar sobre esses assuntos, como se deu na questão de número 8 ao se perguntar se as aulas de Língua Portuguesa têm contribuído de alguma forma para a cidadania deles, ou seja, se mudou alguma coisa com relação a sua participação na sociedade. Esse fato

demonstra que a definição da instituição escolar como escola cidadã ainda está dando os primeiros passos quando vista por essa ótica. Sabemos que estar inserido no mercado de trabalho é uma forma de se estar gozando dos direitos à cidadania, pois esse gozo está relacionado ao direito de bem estar, mas também sabemos que o exercício de cidadania não se limita apenas a isso, sendo a escola o lugar onde questões como essas, são, em tese, sistematicamente trabalhadas.

Quanto à participação desses alunos nas aulas, apenas alguns se mostram pouco envolvidos. São alunos que, em sua grande maioria, declaram participar das atividades em grupo e discussões em sala de aula. Essa constatação aponta para o fato de que as ações que estão relacionadas à participação coletiva envolvem mais os alunos, ou seja quando são instigados a falar e a produzirem em equipes, esses alunos se mostram mais empenhados em participarem, como é o caso das questões número 10 e 11 que investiga a participação desses alunos em discussões em sala de aula e sobre a participação deles em atividades em grupos: 10) Nas aulas de Língua portuguesa, você costuma participar das discussões sobre os assuntos que a professora trabalha em sala e aula?, 11) Nas aulas de Língua Portuguesa, você costuma resolver as atividades em equipe?

Quando perguntados sobre já terem estudado literatura de cordel na escola, 14 responderam já ter estudado, no entanto, quando perguntados sobre o que eles aprenderam sobre esse gênero, 9 desses 14 alunos não quiseram ou não souberam responder, 1 declarou não lembrar mais de nada que estudou sobre esse gênero, 4 foram superficiais em suas respostas e os outros 2 alunos restantes (ALUNO 10 E ALUNO 19), embora tenham desenvolvido respostas menos superficiais, deram respostas estereotipadas com relação ao cordel:

ALUNO 5: Muitas coisas.

ALUNO 9: O modo de falar.

ALUNO 10: Eu aprendi que conta sobre a história de um povo humilde e carente, mas feliz com o que tem na sua vida.

ALUNO 19: Para aprender mais sobre a cultura brasileira.

O conhecimento que esses alunos demonstram ter sobre o gênero cordel, diante das respostas dos poucos que conseguiram responder, é mínimo e, quando é expressado, é feito

como já foi dito anteriormente, de forma esteoripada, como, por exemplo, a visão que se tem do próprio povo nordestino como se essas pessoas fossem apenas um poço de resignação diante das adversidades que passam; conforme percebe-se no que declarou o ALUNO 10. Desse modo, perde-se uma excelente oportunidade de se refletir sobre a condição social do povo nordestino, das causas que levam muitos dos nordestinos viverem em condições precárias e a história de luta de muitas vozes que tentam a todo instante denunciar essa realidade, a exemplo do poeta cordelista Patativa do Assaré. Essa discussão toma impulso, quando observamos as duas questões seguintes que procuram saber daqueles alunos que declararam já ter estudado cordel, se o estudo desse gênero foi relacionado a vivência deles: 13) Se você assinalou sim para a questão anterior, responda: O que você aprendeu sobre literatura de cordel?, 14) Ao ser trabalhado literatura de cordel em sala de aula, os assuntos discutidos nos cordéis lidos em sala foram relacionados aos dias de hoje ou a sua vida?. Dos entrevistados, 12 disseram que sim e desses 12, 5 afirmaram que o estudo desses conteúdos não foram relacionados a sua história de vida ou de seus colegas e 7 afirmaram que sim, que o estudo da literatura de cordel em sala de aula foi relacionado às suas experiências de vida.

Desses 14 alunos, que disseram já ter estudado o gênero cordel, quando perguntados se o estudo do cordel em sala de aula os motivou com relação à participação deles no estudo desse gênero, 7 responderam que sim e os demais disseram que não. O educador precisa ter em mente que alcançar 100% dos seus objetivos não é uma façanha inatingível, mas é, sim, um grande desafio diante da realidade vivida nas escolas públicas do nosso país, números menos expressivos que a sua totalidade, como o percentual que essa pesquisa apresenta, logo acima, já representa uma grande vitória.

Sendo assim, com base nos dados coletados através desses questionários, direcionados aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos da série em questão, pode-se perceber que as ações voltadas para a Educação no tangente a uma educação na perspectiva do letramento, mesmo apresentando um quadro de professores com um considerável currículo e experiência em sala de aula, não acontece de maneira satisfatória na escola pesquisada. Tornar as aulas mais interessantes, motivadoras e significativas para os alunos tornou-se uma tônica nas discussões que envolvem a Educação, no entanto, no tocante ao uso do gênero cordel em sala de aula, pode-se perceber, a partir dos questionários respondidos pelos alunos, que, apesar dessas aulas terem tido um bom resultado com relação ao aumento da motivação dos alunos em estudar esse conteúdo, foi constatado que os alunos demonstraram, também, pouca ou

nenhuma intimidade com relação aos seus conhecimentos sobre esse gênero, o que nos faz deduzir que o conteúdo ministrado – o gênero cordel – não foi de grande relevância para a vida prática de boa parte desses alunos.

Como não é intuito dessa pesquisa apontar as causas dessa realidade, mas, sim, caminhos que contribuam para melhorar a educação, é que, com base no que foi levantado, partimos para uma intervenção didática propriamente dita.

3.3 SOBRE O PLANO DE AULA

De posse dessas informações, foi possível direcionar, de maneira sistematizada, as atividades da pesquisa exploratória que foram desenvolvidas ao longo dos próximos encontros. Este momento de sondagem sempre é um momento importante para que o professor possa perceber o nível de abstração que a sua turma traz sobre determinado conteúdo e, a partir de então, poder direcionar suas aulas adequadamente ao nível de conhecimento prévio, que os alunos trazem em relação ao conteúdo a ser ministrado. Ainda se torna importante frisar que a falta de uma sondagem com os alunos pode acabar favorecendo a uma considerável perda de tempo, uma vez que o professor poderia estar desenvolvendo determinadas questões em sala que possivelmente já fossem compreendidas pelo aluno.

Outro possível agravante, no caso da falta de uma sondagem com os alunos, seria estar-se desenvolvendo atividades, pressupondo que o aluno já tivesse os conhecimentos prévios necessários para acompanhar determinado conteúdo e, assim, igualmente a situação anterior, teríamos um prejuízo. Nesse caso, de ordem cognitiva, visto que o aluno teria dificuldades de assimilar o assunto por falta de entendimento sobre ele. Assim, o olhar atento e investigativo de todo educador é uma importante ferramenta de trabalho para que se possa ministrar aulas de forma produtiva.

Para o desenvolvimento dessa intervenção pedagógica teve-se como objetivo geral desenvolver a capacidade crítica e cidadã dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, a partir do uso de cordeis e como objetivo específico desenvolver, na turma de 6º ciclo A da EJA, e com base na teoria do letramento, uma proposta de intervenção pedagógica que contemple o uso do cordel como um recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa, visando, além de motivar nos alunos o gosto pelas aulas, desenvolver, neles, o olhar crítico sobre a realidade que os rodeia.

3.4 DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AULA

Como produto final desta pesquisa, elaboramos o plano de aula abaixo descrito em que tomamos como base a sequência básica proposta por Cosson (2012) e, para ratificar a viabilidade desse plano, nós o testamos através de uma intervenção didática aplicada à turma do 6º ciclo A que, por sua vez, é composta por um total de 23 alunos, dos quais apenas 15 frequentam regularmente.

Modalidade de Ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Série: 6º ciclo Turma: A

Disciplina: Língua Portuguesa

Tema: O gênero textual cordel

Duração das aulas: oito aulas de 45 minutos

OBJETIVOS:

GERAL:

Desenvolver a capacidade crítica e cidadã dos alunos da EJA, a partir do uso de cordéis.

ESPECÍFICOS:

- Conhecer elementos básicos estruturais do gênero cordel, como o verso, a estrofe e a rima.
- Desenvolver o senso crítico a partir do estudo de cordéis.
- Desenvolver o gosto pela leitura a partir da leitura de cordéis.

RECURSOS MATERIAIS:

- Cordéis impressos.
- Material xerografado sobre o cordel.
- Lousa e pincel para quadro branco.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (metodologia):.

1º encontro (duas aulas de 45 minutos cada):

- Buscar informações oralmente sobre os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao gênero cordel: quais os temas tratados, como reconhecem que determinado texto é um cordel, se já leram e sobre o que falava o texto, caso tenham lido; qual o tipo de linguagem utilizada (culto/popular), qual o tipo de suporte, apresenta gravuras ou não, o porquê de se chamar literatura de cordel, de que forma é escrito se em verso ou prosa, além de outras questões que possam surgir durante a discussão.
- A partir dessa sondagem, comentar sobre a obra do cordelista Leandro Flores, que será discutida em sala. Em seguida, distribuir e fazer a leitura da cópia do poema intitulado “Recompensa divina” de autoria do referido autor.
- Verificar, juntamente com a turma, se as observações feitas sobre o gênero cordel se confirmam ou não.
- Em seguida, discutir sobre o tema tratado: qual o tema central do texto, que elementos comprovam isso, sugerir que observem o título se ele dá pistas sobre o tema a ser tratado, se é elucidativo ou não em relação a essa questão, em que passagens do texto a temática central se apresenta mais claramente ou se esse tema é enfatizado em todo o cordel.
- Sabendo que todo texto produzido é dotado de intencionalidade, discutir com a turma as marcas textuais que tem relação com a nossa realidade e com o contexto atual da cidade em que eles moram. A intenção, aqui, é mostrar a atualidade do cordel como uma arte que se mantém viva ao longo dos tempos, bem como levar o aluno à reflexão e à problematização sobre o tema, relacionando-o às suas experiências de vida.
- Com relação à estrutura, discutir as características do cordel em estudo, levantadas inicialmente, com a turma, se confirmaram, e, a partir de então, reforçar outras características básicas do gênero, que, possivelmente, possam ter passadas despercebidas, focando nos seguintes aspectos: apresenta gravuras específicas do gênero (xilografuras), é escrito em versos geralmente rimados, observar a disposição das rimas, focando-se nas rimas de menor complexidade, como as do tipo ABAB e AABB; o tipo de linguagem utilizada (que apresenta fortes marcas da oralidade – linguagem popular) e o fato de ser uma narrativa escrita em versos. Nessa etapa, distribuir com os alunos material xerografado sobre as características do gênero cordel para embasar as discussões.

2º encontro (duas aulas de 45 minutos cada):

- Inicialmente, retomaremos a aula anterior, lembrando a discussão acerca do cordel. Para instigar os alunos ao estudo do conteúdo, levantar alguns questionamentos sobre o atual momento político no Brasil.
- Sugerir a leitura do poema “Prefeitura sem prefeito” de Patativa do Assaré. (fazer apresentação do autor e obra).
- Levantar hipóteses a partir do título do cordel sugerido.
- Ler e comentar o cordel em estudo.
- Responder em equipes um questionário previamente elaborado sobre o entendimento do material lido.
- Responder em equipes um questionário previamente elaborado sobre o entendimento do cordel trabalhado.
- Retomar a discussão sobre as características de um cordel, tendo como base o poema lido.
- Socializar as respostas das equipes.

3º encontro (duas aulas de 45 minutos):

Retomar a aula anterior discutindo a questão da intencionalidade ao se produzir um texto.

Dividir os alunos em equipes, distribuir cordéis produzidos por poetas populares da cidade de Esperança-Pb (em anexo), ler e socializar os temas tratados em cada produção.

4º encontro (duas aulas de 45 minutos):

Produção textual de cordéis.

Socialização das produções.

Apresentada a sequência didática, partimos, agora, para descrição da intervenção realizada.

3.5 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

A primeira atividade foi realizada em duas aulas seguidas de 45 minutos cada. Fez-se, inicialmente, uma sondagem oral, tendo como base os questionários aplicados anteriormente, para confirmar os conhecimentos prévios dos alunos, enfatizando-se questões que os levassem a se situarem com relação ao cordel, com perguntas como: 1) Sabem quais os temas tratados? 2) Como reconhecem que determinado texto é um cordel? 3) Já leram sobre quais temas são tratados nos cordéis? 4) Apresentam gravuras ou não? 5) No caso de apresentarem gravuras, o que vocês sabem sobre elas? 6) Qual o porquê de se chamar literatura de cordel? 7) O preço do cordel tem relação, ou não, com a popularização desse material? 8) De que forma é escrito: se em verso ou prosa, rimado ou não, tipo de linguagem (culto ou popular)? Houve, ainda, de início, dúvidas entre os alunos com relação ao que seriam versos e estrofes, o que foi esclarecido pelo professor pesquisador a partir dos comentários feitos pela turma.

Esta sondagem foi feita oralmente para poder melhor socializar as informações que cada aluno tinha sobre o cordel. Trata-se de uma estratégia bastante pertinente, pois o conhecimento compartilhado, acaba multiplicando o repertório de conhecimentos que cada um dos alunos tem sobre um determinado assunto, nesse caso, o cordel. Esse momento é, também, importante, do ponto de vista do trabalho com a oralidade, porque, na escola, nossos alunos são pouco induzidos a expressarem suas ideias e seus conhecimentos na forma oral. Esse é, portanto, um momento singular para estimular a oralidade, permitindo que estes alunos exponham ideias, opiniões e conflitos de forma espontânea. Naquele momento, quando estimulados a relembrarem os conhecimentos que tinham sobre o cordel, alguns alunos fizeram colocações básicas sobre esse gênero, como explicar o fato do cordel receber esse nome e disseram lembrar que o cordel é escrito em versos, que esses versos são rimados, bem como o uso da linguagem tipicamente nordestina. Quando provocados pelo professor a dizerem o que sabiam sobre o cordel, criou-se, também, uma motivação para que os alunos se sentissem instigados a conhecerem melhor o gênero em estudo.

A partir dessa sondagem, foi feita juntamente com a turma, conforme representada, logo abaixo, na figura 01, a leitura do texto, intitulado “Recompensa divina” de Leandro Flores, que tem como tema a seca do nordeste. A escolha desse tema justificou-se pelo fato de ser um tema que trata de um fenômeno muito recorrente na vida do nordestino, uma realidade muito próxima, também, da vida desses alunos. Após um breve comentário sobre o autor

Leandro Flores, mencionando-se brevemente um pouco da sua vida e algumas das suas produções, foi feita, em seguida, pelo professor, a leitura do referido texto para que os alunos percebessem o ritmo e a entonação tão peculiares ao cordel.

Após a leitura, o professor direcionou questionamentos a turma, buscando verificar se aquelas observações feitas na sondagem sobre as características do gênero cordel se confirmaram ou não. Em seguida, foi pedido aos alunos que refletissem sobre o sentido do título, esperando-se que eles percebessem o tom de religiosidade e fé ali expressos. Também foi pedido aos alunos que argumentassem oralmente qual a temática abordada e se o título era coerente ou não com o texto. As respostas dos alunos foram pertinentes, conseguindo relacionar, de acordo com o texto, a superação da seca através das chuvas como sendo um fenômeno divino. Esses questionamentos, embora pareçam primários, são muito relevantes para que os alunos desde cedo percebam o texto como uma unidade coesa e coerente, em que nenhum elemento ali presente foi colocado à esmo. Buscando estabelecer uma relação entre o texto e a vivência dos alunos, foram, também, levantados questionamentos como: 2) Se poderíamos considerar esse tema atual? 3) Se o cordel lidava alguma reflexão de ordem política sobre a problemática da estiagem?

Esses questionamentos foram muito enriquecedores, porque permitiram que a turma refletisse mais profundamente sobre o texto abordado. Além de perceberem no texto lido a colocação da esperança divina como elemento salvador na luta do nordestino contra a seca, eles ampliaram a discussão apontando, também, que a falta de seriedade política tem impedido que essa situação seja resolvida. O professor da turma ressaltou, também, que todo texto que lemos traz em si uma verdade, mas que essa verdade dificilmente será consensual e que tudo o que lemos devemos questionar, e ampliar nossos horizontes, cabendo ao leitor ter um olhar questionador e crítico antes de tirar conclusões sobre tudo aquilo que lê ou ouve e que o cordel em questão foca, realmente, a problemática sob o prisma religioso.

A fé sempre foi uma característica muito marcante do povo nordestino e bastante enfatizada nos cordéis, mas o que ficou consensual, entre alunos e professor foi que a esperança divina por si só não é suficiente, devendo ela estar relacionada à busca de solução de problemas através de ações que cobrem, por exemplo, dos poderes públicos soluções. Assim chegou-se ao consenso que o texto “Recompensa Divina” apresentava uma visão religiosa para alívio do nordestino no que se refere à problemática da seca no Nordeste brasileiro. Vejamos:

Recompensa Divina (Leandro Flores)

Da pior seca dos últimos tempos
 Ao período que mais choveu...
 Com Deus não há tempo ruim
 Não desampara quem dele careceu

O pasto está crescendo
 O gado engordando
 A barragem sangrando
 E o povo agradecendo

Graças a Deus,
 É a chuva que chega ao sertão
 Para fazer de 2013
 Um ano de muita recordação

Feita a leitura pelo professor, seguiu-se uma discussão sobre alguns elementos que facilitariam a fixar na mente os versos dos cordéis, como o fato de serem escritos em estrofes com versos rimados e as escolhas lexicais. O professor levantou questionamentos para conduzir essas reflexões com perguntas do tipo: 1) Vocês sentiriam dificuldades de memorizar este poema? Por quê? Um dos alunos focou no fato de o cordel ser curto, o que facilitaria a entendimento, resposta, essa, apoiada por outros alunos. Para ampliar a discussão, o professor levantou outros questionamentos como: 1) O fato de ser rimado ajudaria a essa memorização do texto? As palavras escolhidas para composição desse poema de cordel seria uma das estratégias usadas para facilitar a compreender e fixar na mente os textos de cordéis? As respostas foram satisfatórias, pois os alunos conseguiram abstrair esses elementos como importantes para a o entendimento dos versos. O uso da ordem direta (SVO) foi outro elemento frisado pelo professor sobre os recursos que facilitariam a fixar os versos na mente, fazendo, para tanto, um rápido esclarecimento através de exemplificação na própria lousa.

Feitas todas essas observações, o professor apresentou a turma o cordel “A justiça social é ensino público e gratuito”, conforme se vê a seguir na figura 03. Tendo como autor

Crispiniano Neto, este cordel foi lido pelo professor que, logo em seguida, fez algumas ressalvas sobre o que já se havia discutido, até então, sobre as características do gênero cordel. Para aguçar a criticidade da turma, o professor fez oralmente questionamentos à turma sobre qual seria a intenção do autor deste cordel. Sintetizando as respostas dos alunos, eles responderam que a intenção desse cordel era discutir a importância do estudo e denunciar o governo que não mostra interesse em educar a população. Em seguida, o professor entregou algumas cópias desse cordel para circular em sala para que cada aluno pudesse ter um contato mais próximo com o material e satisfazer suas curiosidades.

Para reforçar alguns aspectos estruturais de textos escritos em versos foram distribuídas com a turma informações através de material xerografado contendo algumas quadras de textos diversos de vários autores para que os alunos relembressem alguns aspectos estruturais. Essa atividade se justifica pelo fato de que os nossos encontros culminariam com uma produção textual e para que se possa produzir um dado gênero, faz-se necessário, também, que se tenha o mínimo de domínio sobre a estrutura peculiar a cada gênero. Logo abaixo temos discriminado esse material:

A quadra, estrofes de quatro, obrigatoriamente tem que haver rima em dois versos (linhas). Cada poeta tem seu estilo, podendo rimar a segunda com a quarta, como vemos nesses versos:

Minha terra tem palmeiras
 Onde canta o sabiá (2)
 As aves que aqui gorjeiam
 Não gorjeiam como lá (4).
 (Gonçalves Dias)

E outros preferem rimar todas as linhas, alternando ou saltando. Pode ser a primeira com a terceira e a segunda com a quarta, ou a primeira com a quarta e a segunda com a terceira, conforme se vê nesses outros versos:

E nesta constante lida
 Na luta de vida e morte
 O sertão é a própria vida

Do sertanejo do Norte.

(Zé da Luz)

Ainda com relação à estrutura, buscou-se esclarecer sobre versos que não rimam entre si e os que rimam, além de se destacar a disposição das rimas nos versos, e, em particular, as rimas de menor complexidade, como as do tipo ABAB e AABB. Como base para esses esclarecimentos foram utilizados os seguintes versos:

Sou poeta repentista
 Pelo que falo respondo
 Poetar me faz artista
 Aqui no Capão Redondo

Trovar só me faz feliz
 Porque já entro no clima
 Poeta que não tem rima
 Não sabe bem o que diz.

(Jorge Melo)

Nasce o Sol, belo e fungente,
 De manhã nessa agonia.
 Sobe quente, indiferente,
 Ao clamor, da romaria.

(Josué Gonçalves)

Com base nesse material, os alunos deveriam fazer anotações sobre quais dessas regras o poema de Leandro Flores seguia. O objetivo dessa atividade foi fazer com que os alunos internalizassem algumas regras básicas estruturais da composição poética, visto que, como dissemos anteriormente, tínhamos a intenção de que os alunos ao final desse trabalho de intervenção, tentassem expressar suas reflexões ao longo desses encontros em forma de cordel. Essa informação foi deixada clara para a turma, sendo informados pelo professor que

cada gênero literário tem características composicionais próprias que precisam ser conhecidas e respeitadas na hora de se produzir um texto.

Sabendo que todo texto produzido é dotado de intencionalidade, discutiu-se com a turma qual a intenção do autor e se o tema tratado tem relação com o contexto atual de Esperança, cidade em que vivem. O objetivo foi mostrar a atualidade do cordel como uma arte que se mantém viva ao longo dos tempos, tratando de temas que não perdem a sua atualidade, bem como levar o aluno à reflexão e à problematização sobre o tema, relacionando-o às suas experiências de vida através de questionamentos como: Sobre o que fala o texto? O fenômeno sobre o qual o cordel trata é um fenômeno sentido na nossa cidade? Se é, de que forma percebemos? Dê exemplo. Por que o título “Recompensa Divina”? O poema trazia uma posição de resignação pela fé ou de protesto frente aos fenômenos naturais? Para embasar as respostas foi pedido aos alunos que citassem versos que justificassem as respostas. Problematizou-se, por fim, a questão do nordestino recorrer à fé para superação da estiagem através da seguinte pergunta que os alunos responderam por escrito: O sofrimento do nordestino em consequência do fenômeno da estiagem poderia ser amenizado ou solucionado através da ação humana? Caso responda sim, o que está faltando para que isso aconteça?

O segundo encontro transcorreu, também, em duas aulas seguidas de 45 minutos cada aula. Inicialmente, retomou-se o encontro anterior, lembrando a discussão acerca das características do cordel e do tema.

Para instigar os alunos nessa aula, foram levantados pelo professor alguns questionamentos sobre como os alunos veem o atual momento político no Brasil e de que forma o andamento da política nacional tem afetado a vida dos brasileiros. Foi uma forma bastante estimulante para se iniciar a aula, visto que o momento difícil que o povo brasileiro está atravessando tornou-se um estimulante e fértil campo para a discussão. E foi o que aconteceu, muitos alunos deram vários depoimentos e opiniões, tendo o professor que monitorar o tempo, dada à brevidade das aulas.

Para ampliar a discussão foi sugerida a leitura do texto “Prefeitura sem prefeito”, de autoria do cordelista Patativa do Assaré, que foi feita após um breve comentário sobre a vida e obra desse autor. Em seguida, foram distribuídas cópias xerografadas do referido texto. O professor atentou inicialmente para o título, questionando sobre o que deveria falar esse poema, tendo como base, até então, a leitura apenas do título. Com relação a essa indagação, os alunos foram enfáticos e unânimes ao afirmarem que, provavelmente, o prefeito não iria a

prefeitura dar expediente. Para confirmar, ou não, essa hipótese, deu-se prosseguimento a leitura do cordel em questão. A leitura foi feita por um dos alunos, que se prontificou a fazê-la em voz alta. Os PCN apresentam, também, entre os objetivos de ensino de textos, que o ato de ler é uma atividade que requer estratégias como antecipação e inferências, sem as quais prejudicam a formação do aluno como leitor proficiente. Essa concepção de leitura é bastante explorada nos PCN com vistas a orientar o professor no trabalho de leitura em sala de aula, para o desvelamento dos vários sentidos presentes em um texto. Ainda segundo esse documento, as condições socioeconômicas do aluno devem ser consideradas no processo de leitura, pois segundo os PCN, “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (BRASIL, 2001, p. 71). Portanto, este foi um momento igualmente importante da aula, por levar os alunos a refletirem e buscarem um sentido para o texto. Também, nesta aula, foram reforçadas as discussões sobre elementos básicos de reconhecimento da estrutura do cordel como versos, estrofes e rimas, sendo esclarecido aos alunos que produzir textos requer, entre outros conhecimentos, o domínio das características inerentes ao gênero que nos dispomos a produzir.

Essa atividade de exploração do cordel foi desenvolvida em grupo. Após a divisão da turma em equipes, os alunos, através de um exercício sobre o entendimento do poema “Prefeitura sem prefeito” de Patativa do Assaré., buscaram, entre outros pontos, estabelecer ligações entre o tema pesquisado e a realidade em que eles vivem e, por fim, foi promovida a socialização dos resultados colhidos. O fato de propiciar condições para que os alunos trabalhassem de forma cooperativa foi importante, porque esse é um processo através do qual os envolvidos concordam em se ajudar mutuamente. Segundo Lopes e Silva (2009, p. 9) é necessário desenvolver nos alunos competências que os possibilitem poder intervir e transformar a sociedade da qual faz parte:

[...]a par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipe, intervir de uma forma autônoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa.

A aprendizagem cooperativa, na visão desses autores, enriquece e estimula a aprendizagem. Neste sentido, justifica-se a implementação da atividade cooperativa na sala de

aula pelo fato de ser uma estratégia de motivação para a aprendizagem dos alunos, além de responsabilidade, autonomia e espírito crítico.

Por ser uma pesquisa de cunho etnográfico, o trabalho com o referido gênero perpassou pelo estudo de aspectos ideológicos, cuja importância nos esclarece Street (*Op. cit.* p. 172) ao dizer que:

[...] as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder. A própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder. Qualquer relato etnográfico do letramento fará emergir, de fato, essa importância do poder, da autoridade e da diferenciação social em termos da interpretação desses conceitos pelo próprio autor. Uma vez que todas as abordagens do letramento na prática envolverão um viés desse tipo, é melhor para o estudo admitir e expor logo de início o quadro ideológico particular empregado.

Foi nessa linha de pensamento que a próxima atividade foi elaborada, o que permitiu que os alunos saíssem da leitura de superfície para um nível mais profundo de leitura, levando-se as equipes a refletirem mais detidamente sobre o texto. Essa etapa foi seguida do compartilhamento das suas respostas como os demais colegas, propiciando um espaço para o debate.

A primeira e segunda questões tinham por fim levar os alunos a refletirem sobre o sentido que as palavras tomam em determinados contextos e a perceberem que o cordel faz uma crítica aos maus gestores de Assaré. Podemos dizer, na perspectiva dos letramentos, que partimos da macroestrutura para a microestrutura do texto.

A terceira e quarta questões, por sua vez, possibilitaram aos alunos refletirem e terem uma visão mais apurada sobre o que foi lido, relacionando o texto com o universo que os rodeiam, como uma forma de ampliarem sua visão de mundo.

Também foi questionado, com relação à estrutura, o porquê da preferência do cordelista por estrofes decassílabas, essa observação foi bastante pertinente, porque era necessário que os alunos percebessem que a preferência do autor pelos versos decassílabos está relacionada à questão de se querer reforçar uma idéia, utilizando-se, para tanto, o mote. Essa discussão foi importante para enfatizar o que havíamos discutido anteriormente sobre a unidade do texto, em que todos os elementos estão relacionados, até mesmo a preferência por um ou outro tipo de verso.

A aplicação desta atividade se mostrou bastante produtiva, fato que ficou bem evidente, quando as equipes socializaram suas respostas. Nesse momento, houve uma participação quase que de toda a turma nas discussões e os poucos que não se manifestaram ficaram atentos às discussões sobre as respostas socializadas por cada equipe. Os alunos falaram sobre o poema “Prefeitura sem Prefeito” do cordelista Patativa do Assaré, relacionando às prefeituras de hoje, dizendo que a situação apresentada no referido cordel ainda é muito presente nos dias atuais. Com relação à questão em que fala sobre os sentimentos que aquele cordel despertava neles e sobre a importância de cada pessoa ter uma visão crítica do mundo, pode-se dizer em linhas gerais, que eles apontaram indignação e frisaram a importância da liberdade de expressão para poder denunciar e influenciar nas decisões dos poderes públicos. Questiona-se muito a falta de interesse e participação dos alunos nas aulas, mas o que se pode observar a partir dessa intervenção é que o interesse do aluno foi motivado pelo professor a partir de suas decisões como a escolha de um tema de interesse da turma e abrir espaço para discussões, dando oportunidade aos alunos de socializarem seus pontos de vista. É, portanto, o professor que deve buscar estratégias que tornem a aula motivadora e interessante para o aluno.

No terceiro encontro foi feito, de início uma retomada da aula anterior discutindo-se que todo texto produzido é dotado de intencionalidade e que o ser humano utiliza-se de gêneros textuais a todo momento para interagir. Foi discutido, também, que o cordel é um gênero que aborda temas variados e presta-se aos mais diversos fins como informar, divertir, e estabelecer críticas de cunho político, social entre outros. Diante do que foi visto, partimos para a última atividade que seria a produção textual. Como produto final dessas intervenções e, diante do que foi visto em sala até o presente momento, foi sugerido aos alunos que eles produzissem duas estrofes em forma de cordel sobre a prefeitura da cidade de Esperança. Foi, também, esclarecido que a atividade poderia ser feita individualmente ou em grupos. Estabeleceu-se que duas estrofes seriam suficientes, para não dificultar a produção. Também foi sugerida a construção de estrofes de quatro versos, por serem versos de menor complexidade e algumas possibilidades de rimas para esse tipo de estrofe, como: ABAB, AABB, ABBA.

A turma foi dividida em equipes de três alunos e, para melhor orientar e motivar a turma nessa tarefa, foram distribuídos folhetos de cordel escritos por artistas da cidade de Esperança. Os cordéis distribuídos versavam sobre os mais variados assuntos, tendo como

referência esta cidade. Em seguida, discutiram-se os temas explorados em cada cordel lido. Esses folhetos distribuídos serviram como um excelente motivador para os alunos produzirem, já que tinham em mãos um interessante material cujas autorias eram de artistas esperancenses, discorrendo sobre assuntos que envolviam a cidade que moravam. Logo após, o professor chamou a atenção para a importância da Literatura de Cordel como um patrimônio histórico e cultural que, através de uma linguagem que lhe é tão peculiar, tornou-se um importante canal para a construção de significados, conhecimentos e formação identitária do povo nordestino.

O material produzido pelos artistas esperancenses serviu para aproximar os alunos do universo sobre o qual eles deveriam dissertar nas suas produções. A pertinência de se trabalhar com impressos de artistas locais justifica, também, pelo fato de a grande maioria dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula tomar como base produções de autores de outras regiões do país. Poder trabalhar com autores da própria cidade foi uma oportunidade de incentivar os alunos a aprimorarem suas produções, mostrando-lhes que produzir e divulgar trabalhos autorais não é algo tão distante da nossa realidade, pelo contrário, está ao alcance de todos. Os poetas esperancenses cujas produções foram distribuídas, lidas e discutidas com a turma foram os seguintes: Evaldo Brasil, Paulo Canuto, Raul Ferreira, Marinalva Bezerra (Querindina) e Fernando Rocha (Macambira).

Após a leitura, os alunos responderam oralmente duas questões: 1) Sobre o quê fala o cordel lido? 2) Na sua opinião, qual a intenção do autor ao produzir este cordel? Cada equipe comentou suas respostas, sendo de uma forma geral, precisas quanto ao tema, já que o cordel deixa marcas muito claras nesse sentido, por exemplo, o próprio título. Assim, os alunos relacionaram os cordéis a temas como educação, política e saúde. Com relação à questão número 2 também não foi difícil que os alunos percebessem a intenção dos autores dos cordéis lidos. Cada equipe fez suas colocações e algumas das intenções citadas foram que os alunos frisaram foram: 1) Contar a história de uma pessoa conhecida (ilustre), 2) Fazer com que as pessoas conhecessem a história da cidade de Esperança, 3) Conscientizar as pessoas sobre direitos da população, denunciar os maus políticos.

O quarto encontro ficou reservado para a produção textual dos alunos. De início, o professor da turma voltou a reiterar que todo texto produzido é dotado de intencionalidade prestando-se aos mais diversos fins e que eles deveriam pensar nestas questões sempre que sentissem necessidade de produzirem textos, pensando, entre outras questões, na escolha do

gênero mais adequado a intenção e ao público que se pretende atingir. Como exemplo, o professor citou a Literatura de Cordel, destacando que o cordel produzido é basicamente voltado para um público que, em geral, tinha pouca ou nenhuma instrução e por isso esses textos traziam recursos que facilitavam o entendimento e a memorização como linguagem popular, versos rimados, proximidade vocabular através do uso de palavras e expressões tipicamente nordestinas, uso de temas recorrentes que eram de interesse do público leitor. Atentou, também o professor desta intervenção, que os cordéis já há algum tempo vêm claramente se mostrando como um excelente meio de protesto e denúncia com relação a problemáticas políticas e sociais.

A discussão sobre os temas tratados nos cordéis vistos na aula anterior foram muito enriquecedoras para a etapa de produção textual, que poderia ser feita em equipes ou individualmente, ficando a critério de cada aluno.

Ao concluir, cada equipe leu a sua produção e o professor abriu espaço para os comentários das demais equipes sobre cada cordel apresentado.

O que se pode perceber, com base nesta atividade, foi o olhar atento e lúcido dos alunos para os problemas locais, como mostram as seguintes quadras feitas por eles:

Minha prefeitura

Minha prefeitura sem jeito

Porque ela está sem prefeito

Agora é só esperar

A prefeitura melhorar

Na cidade falta água, falta energia

Falta cultura e alegria

Mas não falta o professor que diz

Cadê o quadro? Cadê o giz?

Utilizando-se de rimas emparelhadas, o aluno autor destes versos se mostra atento aos problemas enfrentados pela população da sua cidade e, mesmo cobrando mudanças, ele consegue, ao longo dos seus versos, manter um tom de lucidez, não sendo, em momento

algum, agressivo na colocação das palavras. Ele consegue concluir sua produção de uma forma inesperada e surpreendente ao provocar o leitora uma reflexão sobre as condições estruturais das escolas públicas.

Os versos que apresentaremos, agora, foram produzidos com a colaboração de mais de um aluno. São versos que, ao contrário da produção anterior, elogiam a atuação do poder público da cidade de Esperança. Vejamos:

Na prefeitura

A saúde e educação
Tem exemplos pr mostrar
Vemos hoje a SAMU
Em qualquer canto e lugar

Pra tudo isso ocorrer
Programas foram lançados
Bolsa Família, Fome Zero,
Tudo muito bem estruturados.

Este cordel, formado por duas quadras, com rimas que ocorrem entre o segundo e quarto versos, buscou enaltecer os feitos da administração pública, mostrando que, apesar de todos os problemas que toda administração pública passa, alguns benefícios são trazidos à população pelo poder público e que essas ações são também merecedoras de observação e elogios. Estes versos serviram para estimular as discussões acerca das produções feitas nesta etapa da intervenção. Pontos de vista foram expostos, comprovando a sala como um espaço democrático em que a pluralidade de ideias teve lugar para se manifestar. A sala de aula tornou-se um ambiente em que opiniões distintas foram apresentadas, discutidas, questionadas e, acima de tudo, respeitadas.

Embora não fosse a tônica desta pesquisa, as questões de ordem estruturais que encerram um gênero são parte inerente que coexiste a sua produção. Assim, observamos que os alunos souberam respeitar características estruturais do cordel, como, por exemplo, o uso dos versos rimados seguiu a ordem direta, os alunos utilizaram-se de quadras no momento de

suas produções. Quanto à métrica, esta não foi seguida pelos alunos, o que é compreensivo, dada a sua relativa complexidade. No que se refere à linguagem, os alunos souberam dosar o uso da norma culta e popular, não sendo forçosos nem exagerados no que se refere ao uso do vocabulário nordestino.

Esses dois exemplos de produções textuais são uma clara amostra de que quando amplia-se a percepção de mundo dos alunos, conseguindo-se estimular suas capacidades de observação e análise, as aulas, conseqüentemente, se tornarão interessantes e produtivas.

É necessário destacar, ainda, que o momento reservado à reescritura das produções, contribuiu para que os alunos entendessem a importância de se revisar o material produzido e entender que produzir textos é um árduo trabalho de escrita e reescrita.

Com relação ao plano de aula, a primeira etapa, que foi a instigação, foi aplicada nas duas primeiras aulas através de questionamentos sobre o que caracteriza um cordel. Nessa etapa, os alunos se sentiram à vontade e participaram das discussões, conforme o relato das duas primeiras aulas, e a distribuição das cópias xerografadas, aguçou-se, ainda mais, a curiosidade dos alunos, uma vez que iria-se confirmar, ou não, as afirmações que eles destacaram sobre o referido gênero.

Essa etapa de instigação também foi eficiente nas duas aulas seguintes, quando se conseguiu envolver os alunos, chamando a atenção deles para aspectos da vida política do nosso país. Esse momento também foi importante nas duas aulas que encerraram o trabalho desta intervenção, conforme relatado anteriormente.

INTRODUÇÃO, serviu, ao longo das nossas aulas na EJA, para contextualização do material a ser lido e sobre a atividade que iríamos desenvolver naquele momento. Ter algumas noções sobre o autor e sua produção, entre outras coisas, direcionam melhor as reflexões que iríamos desenvolver, fato notado *in loco*, uma vez que eles se mantiveram centrados no eixo temático das discussões. Essa intervenção serviu de base para a etapa seguinte da sequência didática, proposta por Cosson (2012), que é a LEITURA, atividade que propicia o conhecimento do enredo do texto. Como foi dito anteriormente, Cosson aponta que a leitura requer que seja pausada e com intervenção do professor para esclarecimentos, pois caso contrário, o aluno pode se perder durante a leitura e conseqüentemente se desinteressar por ela. Essas observações se enquadraram melhor com a segunda aula, em que se abordou o cordel “Prefeitura sem prefeito” de Patativa do Assaré, o professor optou por não fazer interrupções, dada à brevidade da leitura e pelo fato de que as intervenções quebrariam a

fluência da leitura cujos versos, visto que no cordel os versos já são estrategicamente elaborados para facilitar o seu entendimento e memorização e cuja recitação também faz parte desse processo.

Partimos para a INTERPRETAÇÃO, cujos sentidos para o texto foram construídos coletivamente entre professor e alunos, seguindo-se as orientações de Cosson (2012), que descreve a INTERPRETAÇÃO como um momento de conscientização dos alunos da importância de se compartilhar as suas interpretações como forma de ampliar as suas capacidades de leitura. Quanto as etapas de PRODUÇÃO LITERÁRIA e EXPOSIÇÃO, estas foram igualmente importantes e reveladoras porque, no que se refere ao desenvolvimento da escrita desses alunos, eles conseguiram com competência colocar no papel tudo o que foi discutido em sala e argumentar sobre suas produções no momento da EXPOSIÇÃO. Quando retomamos as respostas que eles deram aos questionários, verifica-se um avanço na aprendizagem e conscientização desses alunos. Essa consciência, por sua vez, não pode ser despertada em apenas uma intervenção como a que fizemos, trata-se de um processo que deve ser construído ao longo de cada ano escolar. O que foi feito nesta pesquisa, através desta intervenção, foi lançar um primeiro passo nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar em sala de aula a Literatura de Cordel, sob um novo olhar, ou seja, na perspectiva do Letramento, foi uma experiência gratificante por acreditarmos ter conseguido promover uma mudança no olhar dos alunos participantes desta intervenção, uma vez que se trabalhou o cordel em sala de aula tendo em vista o papel humanizador da literatura, do qual se refere Cosson (2012). Na visão deste autor, conforme já foi frisado nesta pesquisa, o Letramento Literário é uma prática social, mas que este papel é desvirtuado, quando os estudos literários são limitados a simples interpretações de textos e estudos de aspectos gramaticais. A intervenção didática apresentada, portanto, mostra-se em consonância com a concepção de Cosson (2012), na medida em que se buscou levar os alunos a refletirem e se posicionarem sobre a sua realidade a partir dos estudos em sala sobre o cordel.

Com relação à hipótese levantada nesta pesquisa, chegamos à conclusão que o estudo do cordel, nas aulas de Língua Portuguesa, na escola pesquisada, não tem contribuído para a motivação e a formação crítica e cidadã dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir dos questionários respondidos pelos professores, foi possível notar que estes profissionais são preparados para o exercício docente e que todos já trabalharam com cordéis em sala de aula, no entanto, quando analisamos os questionários respondidos, percebemos que os estudos sobre o gênero cordel realizados pelos professores entrevistados, de uma forma geral, pouco contribuíram para motivar os alunos nas aulas e nem deixaram marcas significativas para as suas vidas.

Essas constatações já nos permitem dar uma posição com relação ao primeiro objetivo específico, afirmando, a partir dos questionários analisados e do nosso contato com os sujeitos investigados, que, embora a língua como interação esteja subentendida na fala dos professores investigados, essa concepção de língua não tem sido bem trabalhada através dos textos literários, quando tomadas como base as respostas dos alunos dadas aos questionários. Com relação ao segundo ponto desse mesmo objetivo específico, podemos afirmar, também, que a prática dos professores em sala de aula não tem deixado marcas significativas na aprendizagem dos alunos.

Embora o cordel tenha se mostrado, nesta pesquisa, como um excelente material para se trabalhar em sala de aula, como fonte de motivação, desenvolvimento do senso crítico e cidadania, foi possível perceber, também, que a escolha desse gênero não foi, por si só, o que

garantiu ou deixou de garantir o sucesso da intervenção pedagógica. O sucesso de uma aula está relacionado a um conjunto de estratégias pensadas e elaboradas pelo professor a partir da realidade do seu aluno. Isso implica dizer o quão importante se faz o uso da sequência didática proposta por Cosson (2012) como suporte para que o professor possa trabalhar na perspectiva do letramento literário.

Assim, com relação ao nosso segundo objetivo de desenvolver em uma turma de 6º ciclo da EJA uma proposta de intervenção didática baseada na teoria do letramento literário a partir do uso de cordéis em sala de aula, foi possível perceber que o plano de aula que propomos, que, por sua vez, tomou como base a sequência básica proposta por Cosson (2012), contribuiu significativamente para orientar o professor pesquisador na elaboração e aplicação dessa proposta e que as limitações que os alunos investigados demonstraram, no início da pesquisa, através das suas respostas aos questionários, foram atenuadas ao longo da referida intervenção pedagógica. Fica, portanto, a sugestão a todos os professores sobre a importância de se trabalhar gêneros textuais na perspectiva do letramento literário e do uso da sequência didática.

Com relação à pergunta norteadora desta pesquisa, concluímos que o letramento literário, em relação à Educação de Jovens e Adultos, permitiu que as aulas relatadas se desenvolvessem na perspectiva do modelo interacional (dialógico), em que os alunos passaram a ser construtores e interlocutores do conhecimento e não meros expectadores da língua, propiciado por uma nova percepção de ler e entender o mundo a partir da leitura e discussão de textos sob a concepção dialógica da língua, o que foi muito significativo para esses alunos, cujas vozes são silenciadas por um modelo de educação que, muitas vezes, mais distancia do que aproxima o aluno da escola. Se tratando de alunos da EJA, as atenções devem ser redobradas, por se tratar de uma modalidade de ensino constituída por alunos que em boa parte já sentem o peso da sua defasagem escolar e relutam para superar suas dificuldades e retomar seus estudos.

Muitas pesquisas, como já dissemos, apontam para índices elevados de reprovação e desistência na modalidade de ensino EJA. No entanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a mudança desse panorama nessa eterna busca de caminhos que contribuam para melhoria da Educação no nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Estágio Supervisionado em Prática de Ensino** – Relevância para a formação ou mera atividade curricular? Revista da Associação Nacional de Educação – ano 13 nº 20 – 1994. Editora Cortez.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. O gênero em foco: da categorização dos estudos clássicos da linguagem à aplicação no ensino contemporâneo de língua materna. *In: Ensino da língua: do impresso ao virtual*. Campina Grande: EDUEP, 2006.

ARAÚJO, P. C. A. **A cultura dos cordéis: território(s) de tessitura de saberes**. João Pessoa: UFPB/PPG-Educação, 2007. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2015.

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portela. A educação de jovens e adultos. *In: Organização do Ensino no Brasil*: São Paulo: Xenã, 2002.

ARROYO, Miguel. **Aeducação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: MEC, RAAAB, 2006.

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordelistas no D.F.: dedilhando a viola, contando a história**. Dissertação de Mestrado pela Universidade de Brasília – UnB, 2006.

BATISTA, Sebastião Nunes. **Antologia da literatura de cordel**. Fundação José Augusto, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. (Parecer CNE/CES492/2001). Brasília, 2001.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Renato. **Ideologia dos poetas populares do Nordeste**. 2 ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **CONSCIENTIZAÇÃO: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, nº 714, p. 108-130. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf> Acesso em: 24/02/15.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). **A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula** – um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MEDEIROS, Irani. **No reino da poesia sertaneja**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, Adolfo Tanzi *et. al.* **Multiletramentos em ambientes educacionais**. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

PIERRO, Maria Clara di. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília. MEC/UNESCO, 2006.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina M. **Cordel na sala de aula**. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 2001. (Coleção Literatura e Ensino II).

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 10ª ed. São Paulo: Cortez 1997.

RIBEIRO, V.M. **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001-2.ed.- São Paulo: Global, 2004.

ROCHA, Rosendo Narrimam. Diário de Borborema. In: VIANA, Arievaldo Lima (Org). **Acorda Cordel na Sala de Aula**. Fortaleza: 2006.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **O apocalipse na literatura de cordel**: uma abordagem semiótica. Tese de doutorado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2006. disposto em www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/.../images_LinduartePereira.pdf

ROJO, Roxane. **Letramento e diversidade textual**. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. P. **Literatura de cordel, linguagem, cultura e ensino**: uma proposta para o trabalho com a leitura. Encontros de Vista, 5. ed., 2010. Disponível em: <www.encontrosdevista.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interpretações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, Isabel. 1998. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET. Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TELLES, Maria Luiza Silveira. **EDUCAÇÃO** – A revolução necessária. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **CONFINTEA VI**:Marco de Ação de Belém.Brasília:UNESCO,MEC, 2010.Dispostoem:www.unesco.org/.../confintea/pdf/.../Belem%20Framework_Final_ptg.pdf

APÊNDICE

Disciplina: _____

Professor: _____

Aluno: _____

Série: _____ **Turma:** _____ **Turno:** _____

1 - Leia, abaixo, os versos retirados de um cordel do poeta Patativa do Assaré e, com base neles, respond

“Prefeitura sem prefeito”

Nessa vida atroz e dura

Tudo pode acontecer

Muito breve háde se ver

Prefeito sem prefeitura;

Vejo que alguém me censura

E não fica satisfeito

Porém, eu ando sem jeito,

Sem esperança e sem fé,

Por ver no meu Assaré

Prefeitura sem prefeito.

Por não ter literatura,

Nunca pude discernir

Se poderá existir

Prefeitura sem prefeito.

Porém, mesmo sem leitura,

Sem nenhum curso ter feito,

Eu conheço do direito

E sem lição de ninguém

Descobri onde é que tem

Prefeitura sem prefeito.

Ainda que alguém me diga

Que viu um mudo falando
 Um elefante dançando
 No lombo de uma formiga,
 Não me causará intriga
 Escutarei com respeito
 Não mentiu esse sujeito.
 Muito mais barbaridade
 É haver numa cidade
 Prefeitura sem prefeito.

Não vou teimar com quem diz
 Que viu ferro dar azeite,
 Um avestruz dando leite
 E pedra criar raiz,
 Ema apanhar de perdiz,
 Um rio fora do leito,
 Um aleijão sem defeito
 E um morto declarar guerra,
 Porque vejo em minha terra
 Prefeitura sem prefeito.”
 (Patativa do Assaré)

- 1 – Estes versos nos mostram algumas situações. Qual dessas situações chama mais a atenção?
- 2 – Como você entende a expressão “Prefeitura sem prefeito”, que é repetida insistentemente no cordel?
- 3 – Na sua opinião, existem “Prefeituras sem prefeitos”, realmente? Caso afirme que sim, comente citando exemplos.
- 4 – Ao contrário da postura de resignação percebida no poema “Recompensa Divina” de Leandro Flores, em que se encontra na fé divina solução para o problema da estiagem, encontramos nos versos do cordel “Prefeitura sem prefeito”, de Patativa do Assaré, uma postura mais crítica, de denúncia. Partindo-se dessa afirmação responda:

- a) Lendo os versos do cordel “prefeitura sem prefeito” que sensações lhe vêm à cabeça?
- b) Esses sentimentos que o poema despertou em você demonstram que é importante, ou não, se ter uma visão crítica do mundo em que vivemos? Em que essa postura crítica pode influenciar na vida prática?

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES:**NOME:** _____

1 - Qual a sua formação acadêmica?

2 – Há quanto tempo você leciona no magistério?

3 – Há quanto tempo ensina em turmas da EJA?

4 – Já trabalhou literatura de cordel em sala de aula?

() SIM () NÃO

5 – Considera importante trabalhar esse gênero nas escolas? Por quê?

6 - Se já trabalhou literatura de cordel em sala de aula, responda: Que aspectos você explorou em sala ao trabalhar esse gênero?

7 – Que avaliação você faz em relação a receptividade dos alunos com relação ao cordel em sala de aula: Positiva ou negativa? Eles participam ou não? Se sentiram mais motivados ou não? Deu uma nova dinâmica as aulas ou não? Discorra sobre esses questionamentos e outros que considerar pertinentes.

8 - Como você vê o aluno EJA com relação a aprendizagem? Positiva ou negativa? Que aspectos tem contribuído para esse quadro (positivo ou negativo) e como você vê essa realidade em relação a sua experiência em sala de aula com alunos da EJA?

9 – Costuma trabalhar gêneros textuais com seus alunos da EJA?

() SIM () NÃO

10 – Qual a relevância, na sua opinião, em se trabalhar gêneros textuais em sala de aula de aula?

11 – Você sente dificuldades em trabalhar gêneros textuais em sala de aula?

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS**NOME:** _____

1 - Você já interrompeu seus estudos em algum momento da vida?

() SIM () NÃO

2 - Se interrompeu, por qual motivo ou motivos parou e estudar?

3 - O que motivou você a voltar a estudar?

4 - Nas aulas de Língua Portuguesa, que conteúdos são trabalhados em sala de aula?

5 - Você já estudou algum gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa?

() SIM () NÃO

6 - Se você assinalou sim para a questão anterior, responda: que gêneros você já estudou na escola?

7 Quando você vai escrever um texto, você sabe qual o gênero textual que você está utilizando?

() SIM () NÃO

8 - As aulas de Língua Portuguesa têm contribuído de alguma forma para sua cidadania, ou seja, mudou alguma coisa com relação a sua participação na sociedade?

() SIM () NÃO

9 - Se você assinalou sim para a questão anterior, responda: Como essas aulas de Língua Portuguesa tem contribuído para sua participação na sociedade?

10 - Nas aulas de Língua Portuguesa, você costuma participar das discussões sobre os assuntos que a professora trabalha em sala de aula?

() SIM () NÃO

11 - Nas aulas de Língua Portuguesa, você costuma resolver as atividades em equipe?

() SIM () NÃO

12 - Você já estudou literatura de cordel em sala de aula?

() SIM () NÃO

13 - Se você assinalou sim para a questão anterior, responda: O que você aprendeu sobre literatura de cordel?

14 - Ao ser trabalhado literatura de cordel em sala de aula, os assuntos discutidos nos cordeis lidos em sala foram relacionados aos dias de hoje ou a sua vida?

() SIM () NÃO

15 – Lembra de algum tema de cordel que foi discutido em sala e que foi relacionado a sua vida ou a de seus colegas?

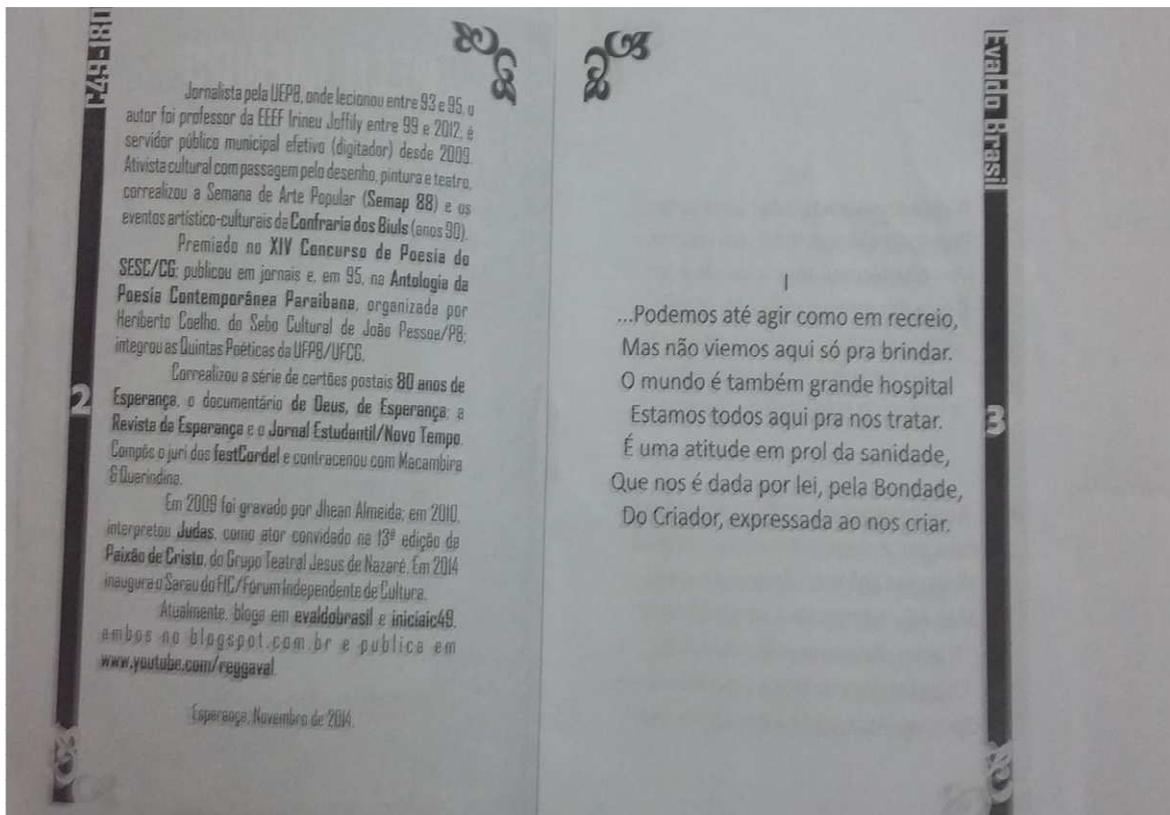
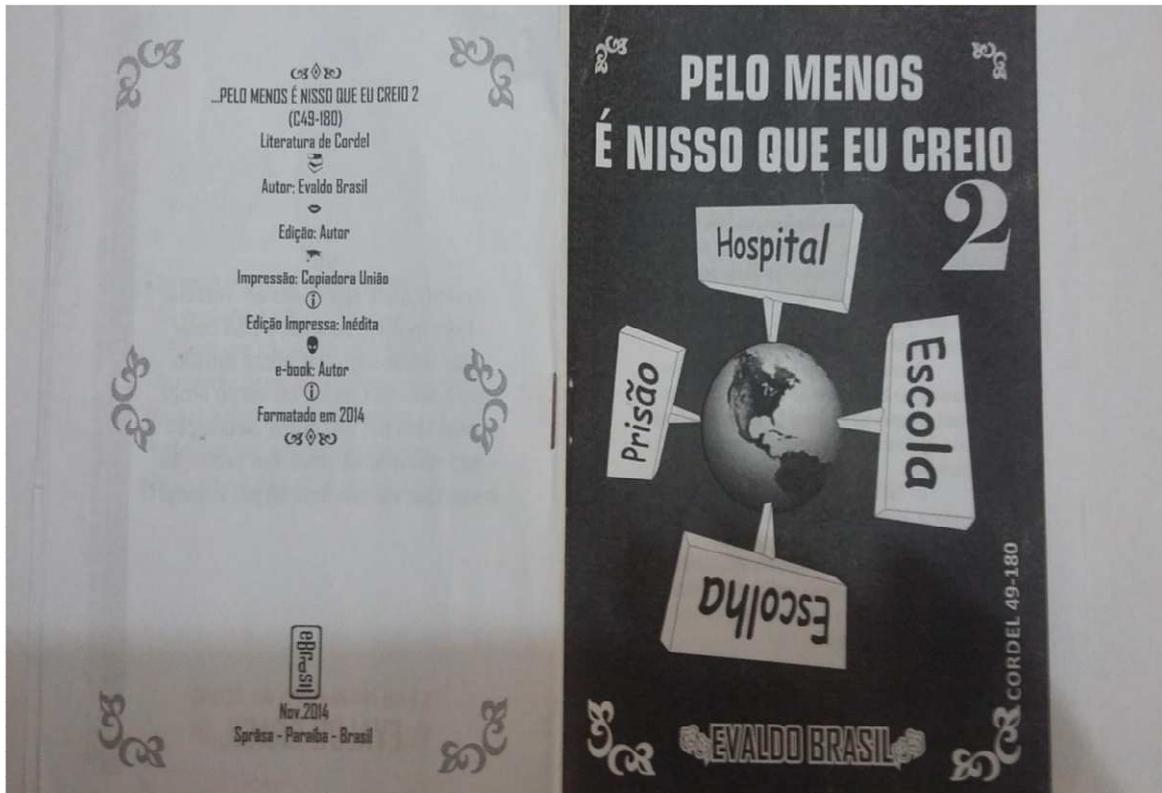
() SIM () NÃO

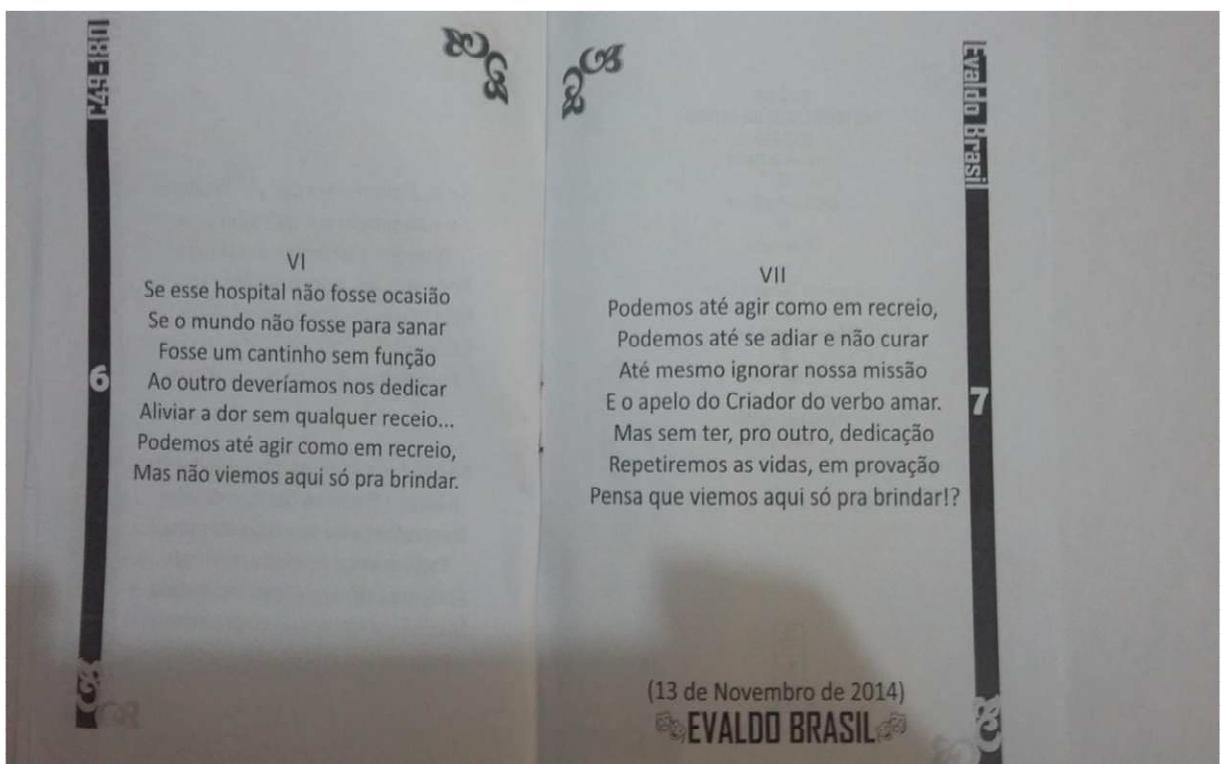
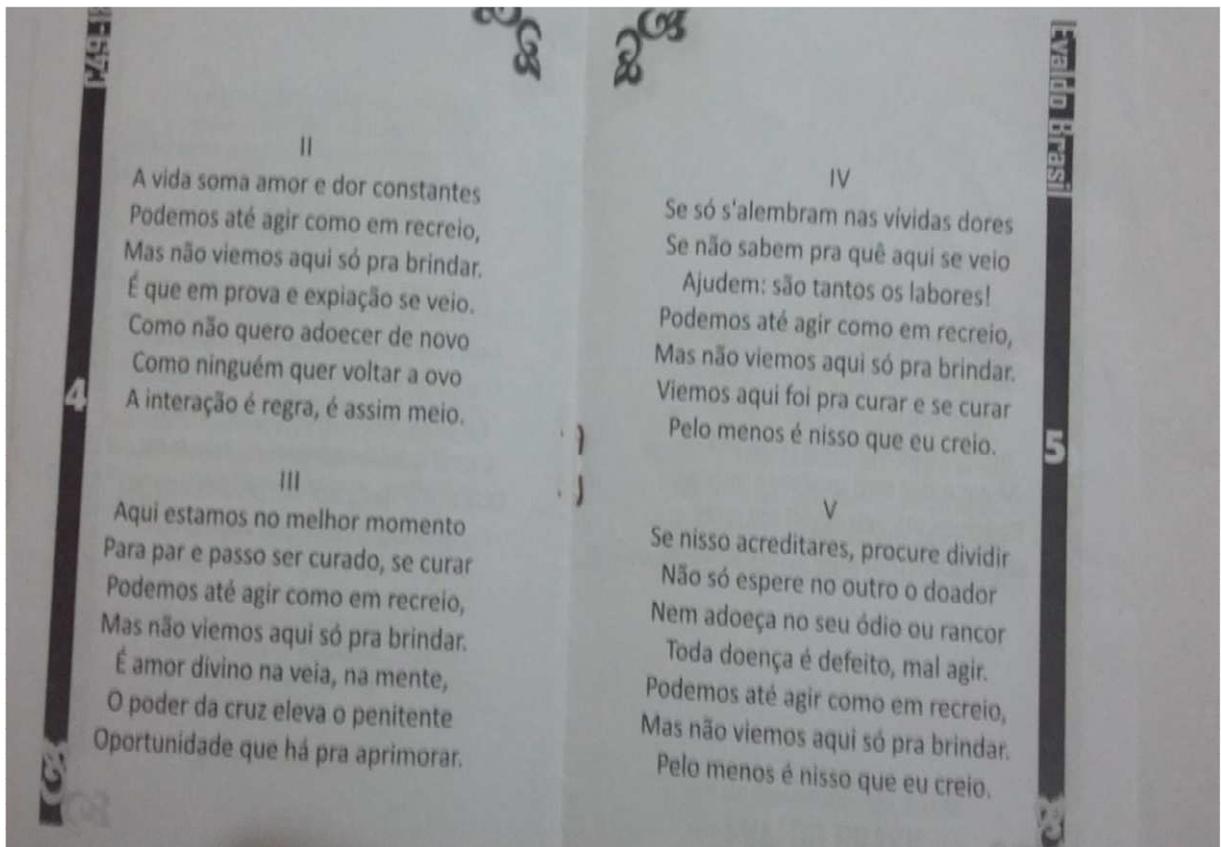
16 – Quando foi trabalhado o cordel em sala de aula você notou que seus colegas de sala de aula se mostraram mais interessados em participarem dessas aulas, e até mesmo você, se sentiu mais empolgado (a) em participar dessas aulas?

() SIM () NÃO

ANEXOS

Anexo 1: Cordel "Pelo menos é nisso que eu creio"





Anexo 2: Cordel "A justiça social é ensino público e gratuito"



Leitores do meu Brasil,
o regime militar
travestido em professor
à força quer "ensinar"
que justiça social
é a partilha do ma?
prá todo o povo penar!

O Brasil tem um governo
mas tá precisando d'outro
pois esse, o que vai fazer
só faz baseado noutro.
Com seus milagres me espanto
pois quando ele cobre um santo
já tem descoberto outro.

Se a burguesia é a sala
e o operário é quintal
como é que a gente pode
entender que um general
na dura atualidade
fale com sinceridade
em Justiça Social?

Dizendo que ensino público
está custando altas somas
e o MEC, como o INAMPS
de rombo mostra sintomas,
o general que é ministro
criou um plano sinistro
de negociar diplomas.

— 1 —

Enquanto neste país
professor e estudante
unidos reivindicam
que o governo implante
Ensino Público e Gratuito
o MEC tem o intuito
de virar comerciante

É contra isto que a ANDES
reune, luta e discute
se junta à UNE e à UBES
à CPB e à PRÓ-CUT
estudantes, operários
mestres e funcionários
em um conjunto que lute

Agora mais do que nunca
é importante união
na consciência e na luta
de toda população
prá ver se os tecnocratas,
milicos e burocratas
não matam a Educação.

Portanto, Brasil de baixo,
para sermos realistas
temos que brigar, porque
o plano dos governistas
é montar ensino pago
prá fazer mais um afago
aos brutos capitalistas.

— 2 —

Se o governo quizesse
mais Justiça Social
em vez de estar enforcando
o trabalhador braçal...
não nos dava verbas baixas
e diminuiria as taxas,
de lucros do capital.

Se ele quizesse mesmo
mais Justiça na nação
em vez de Usina Atômica,
tanque, granada e canhão
deduração e tortura
dava verbas à cultura,
saúde e educação.

Se o regime quizesse
mais Justiça em nossa área
em vez de entregar um rifle
na mão latifundiária
virava observador
prá ver o trabalhador
fazer a Reforma Agrária.

E se ele quer acabar
injustiças sociais
não dá a Serra Pelada
e o grande Carajás
o JICA e a Amazônia
tornando o Brasil colônia
das multinacionais.

— 3 —

Se o governo, não quer
um Brasil injusto e vil
e não quer o ano inteiro
sendo primeiro de abril
tire os Delfins de onde estão
prá que dirijam a nação
os que produzem o Brasil.

Se esta tal "revolução"
fosse mesmo redentora
este governo não dava
prá esta corja opressora
o fruto de tanto imposto
que custa o suor do rosto
da classe trabalhadora.

Não fosse demagogia
esta nova pregação
este governo estaria
prendendo a corrupção:
salários não arrojavam
nem tampouco liberava
preço de carne e feijão.

Se ele quizesse mesmo
Justiça em todos setores
não era bionicamente
que escolhia reitores
não fazia repressões
nem listas de demissões
nas lutas dos professores.

— 4 —

Se o regime quizesse
Justiça na Educação
ao invés dos subsídios
que está dando ao barão
incentivava esperanças
para milhões de crianças
que estão sem lápis na mão.

Se os homens que governam
fossem mesmo conscientes
decretavam com urgência
que os bilhões inconsequentes
que hoje estão na Suíça,
viesses fazer justiça
aos estudantes carentes.

Justiça com Ensino Pago
é pura demagogia
é transformar o Saber
em triste mercadoria
e a faculdade em bodega
onde o reitor/gato emprega
o professor/bóia fria.

Essa "justiça" que o MEC
quer implantar no momento
obriga o pobre pagar
para o burguês avarento
juntar com pá e com rodo
que o nosso dinheiro todo
vai prá mãos de uns 3 por cento.

— 5 —

E muito pobre não pode
sustentar mensalidade
somente filho de rico
vai prá Universidade
pobre não passa em colégio...
vão declarar sacrilégio
um pobre na faculdade.

E se um dia o ensino
for todo mercadoria
no Caixa Universitário
os filhos da burguesia
pagam metros de Cultura
dúzias de literatura,
quilos de Filosofia.

Tem anel de economista,
prá o filho do empresário
e tem prá o do fazendeiro
anel de veterinário
mas em vez de formatura
tem a rua da amargura
prá o filho do operário.

Já retiraram do pobre
saúde e educação
previdência social,
roupa, sapato e feijão;
para acabar de matar
agora querem tomar
as verbas da Educação.

— 6 —

Tomaram, também, do pobre
o direito de votar
liberdade, vez e voz
e a terra de trabalhar
e prá o crime ser perfeito
querem tomar o direito
de quem é pobre, estudar.

Por isto, meu povo, é hora
de domar o elefante;
nós temos que imitar
Davi, matando o gigante,
no monstro do ensino pago
fazendo um legítimo estrago
antes que o bicho se implante.

Professores e estudantes,
funcionários também
a luta quer movimento
não pode parar ninguém
porque quem parar agora
num breve futuro chora
com as desgraças que vêm.

A luta por um ensino
público e conscientizado
é um direito do povo
forçando o chefe de estado
exigindo este mister
pois nenhum ditador quer
governar povo educado.

— 7 —

Somente um povo que tem
cultura e filosofia
pode unir a liberdade
com a tecnologia
para produzir mais pão
e fazer a divisão
conforme a democracia.

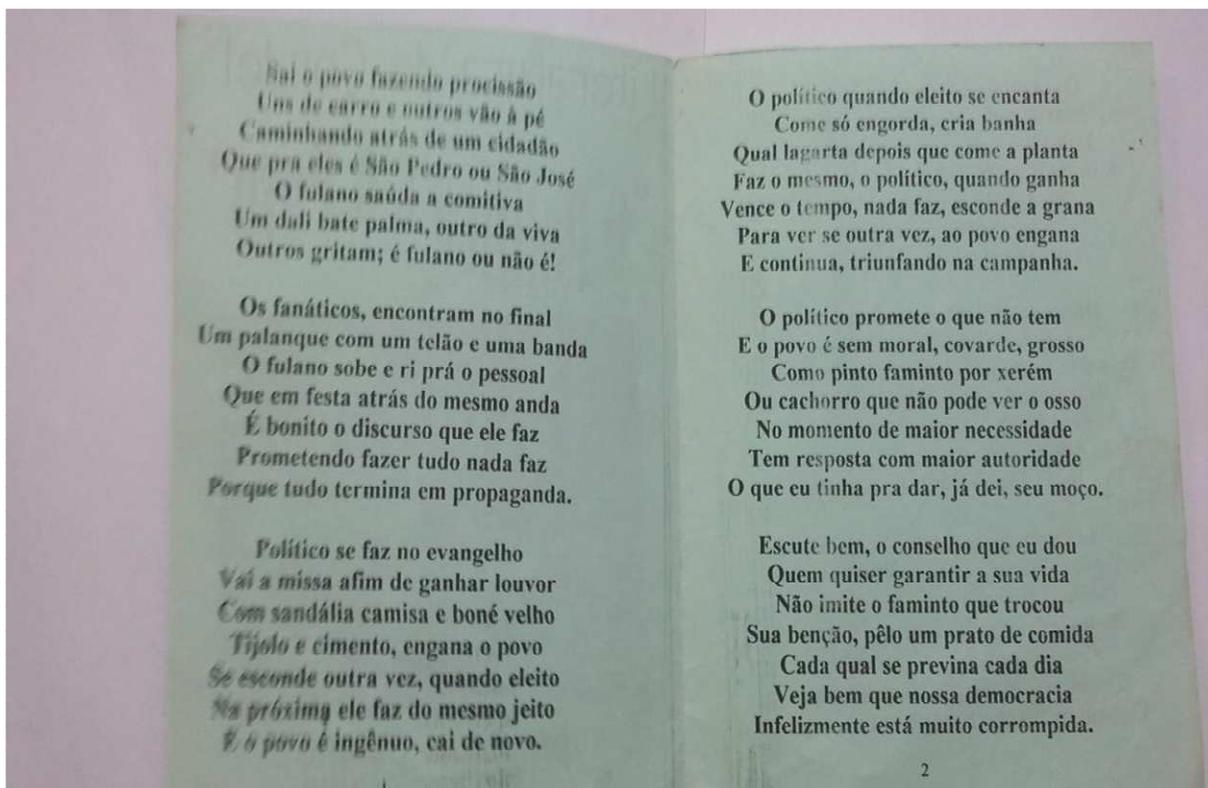
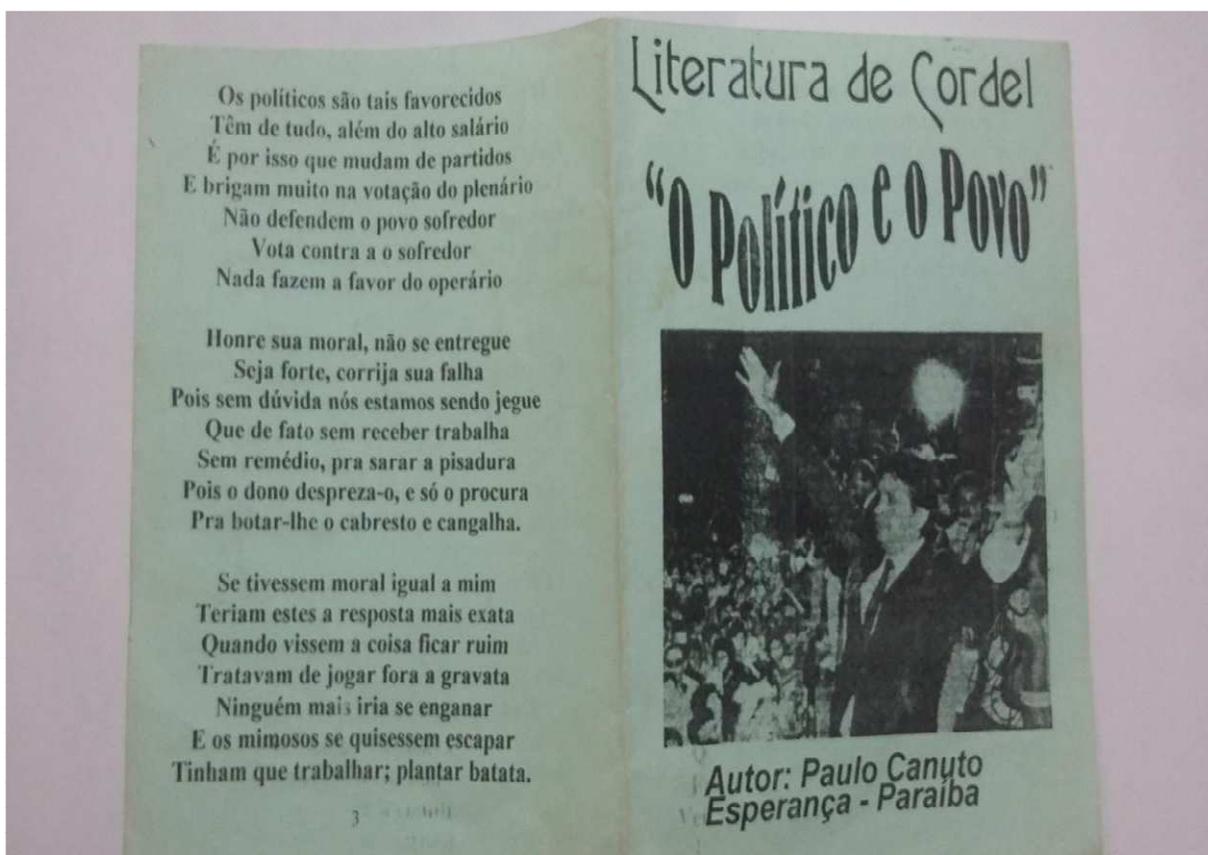
O Brasil tem trinta e um
milhões de analfabetos.
Precisamos derrubar
os mandantes incorretos.
Se lutarmos venceremos
por isto já carecemos
ter nossos próprios projetos.

Universidade é templo
do Saber livre e sublime.
As nossas são dirigidas
por um regime que oprime,
que odeia inteligências
e torturar consciências
sempre foi seu maior crime.

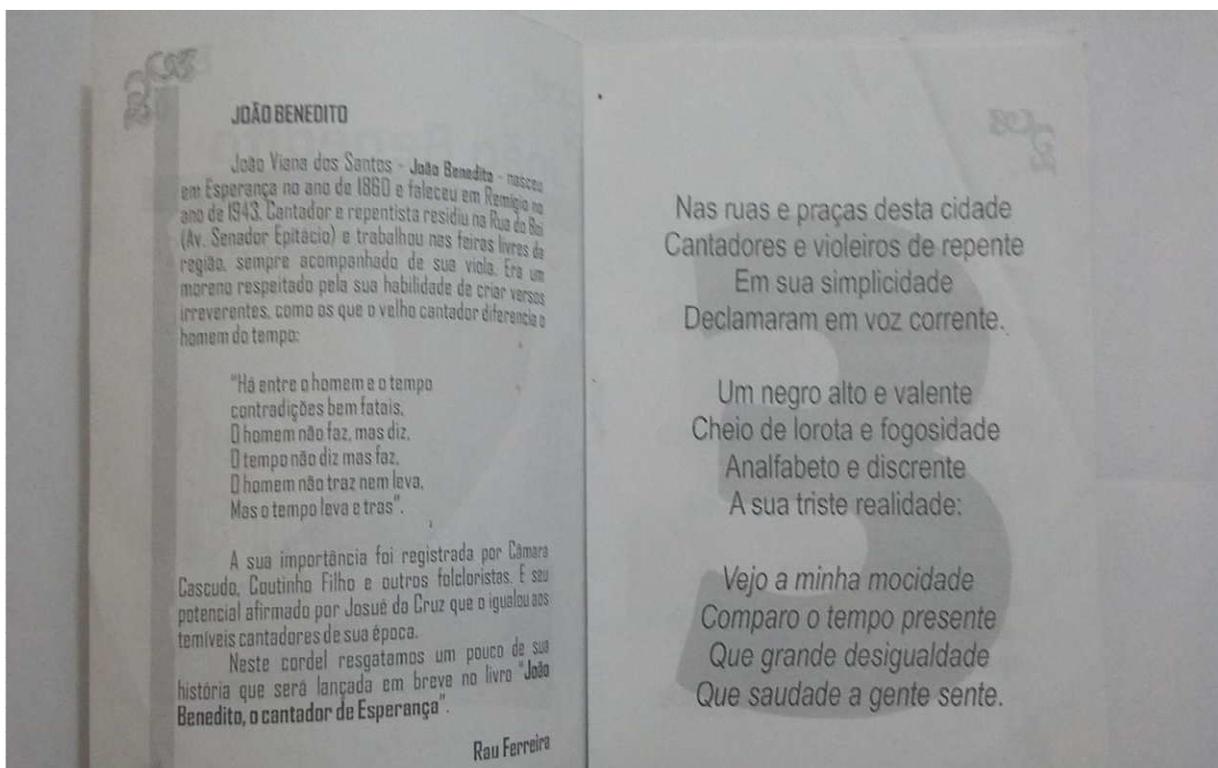
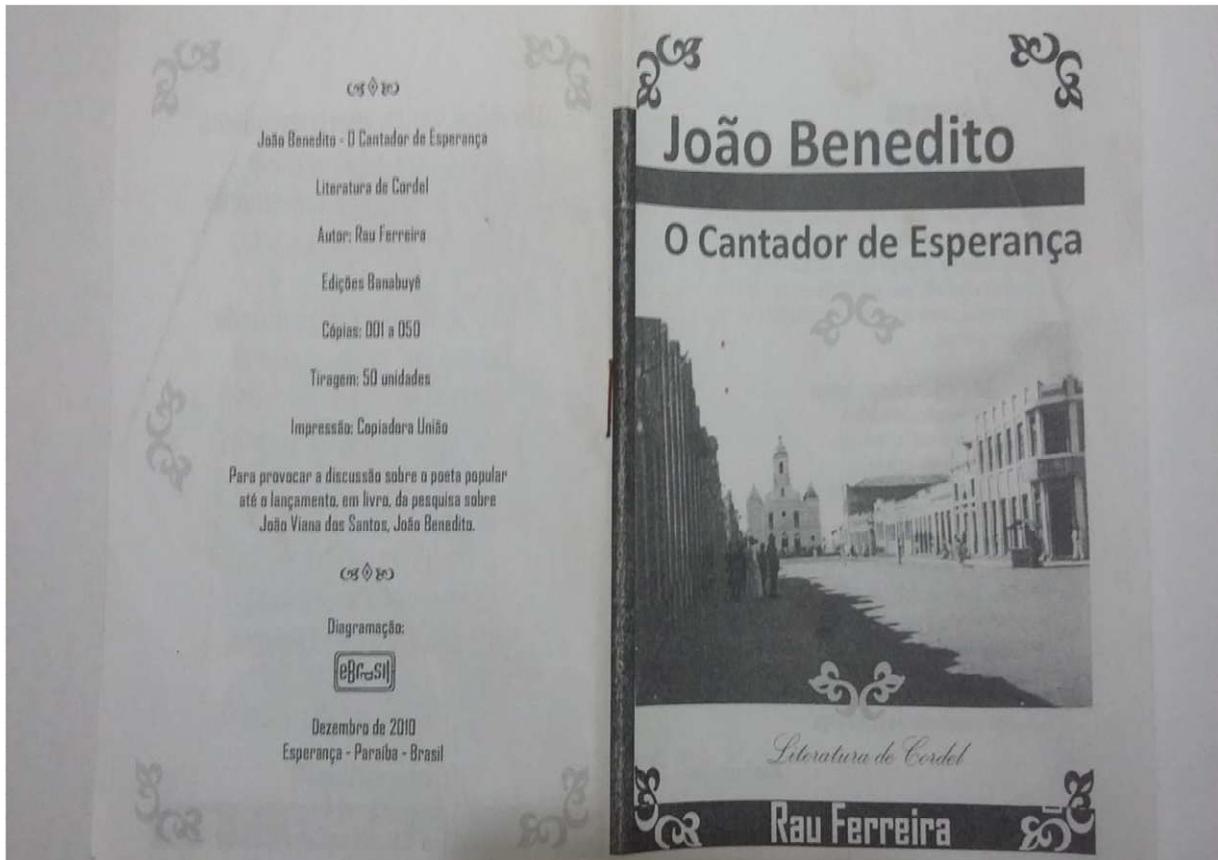
Lutar contra a ditadura
deve ser o nosso intuito
somando nossos esforços
prá dar um curto-circuito
no Pacote-Fundação
forçando a implantação
do Ensino Público e Gratuito.

— 8 —

Anexo 3: Cordel "O político e o povo"



Anexo 4: Cordel "João Benedito – O cantador de Esperança"



Ontem fui fogo ardente
Com o vigor da mocidade
Hoje o velho doente
Não encanta mais a sociedade.

Na sua fragilidade
Dominava o impulso da mente
E com tal sagacidade
Deixava a todos contente.

João Viana – de nascente,
João Benedito, de batidade
Surgiu como o sol poente
Que se enche de luminosidade.

Um precursor indolente
Passou com a velocidade
E outros a sua historicidade
Trouxeram incansavelmente.

Não posso almejar felicidade
Ah! esse mundo está muito diferente
Amparai-me por bondade
Pois o tempo me é conveniente.

Sigo feliz e contente
Ouvindo da juventude a maldade
Vou rimando e fazendo repente
Enquanto não vem a mortandade.

Pois se há duas ambigüidades
- homem e tempo, seu contingente -
Muito mais há fatalidades
Em se viver eternamente.

Enfim não deixou parente
Apesar da sua longevidade
Nem tão pouco descendente
Que lhe desse continuidade.

As regalias sem imandade
Delas querer gozar somente.
É a mais pura ingenuidade
Pensa o homem erroneamente.

De mãos vazias vem o decadente
E em toda a sua vaidade
Esquece o homem simplesmente
E vazio parte na igualdade.

Viveu portanto à marginalidade
Do seu tempo tão presente
Ganhou em si notoriedade
Dos cantadores e do repente.

A filosofia e a moralidade
Desta figura vivente
Encenam na verdade
Que este livro lhe consente.

(Esperança 24, dez. 11)

Rau Ferreira

Anexo 5: Cordel "Dinheiro e poder é tudo?"

Alguns momentos



Macambira e Ariano Suassuna

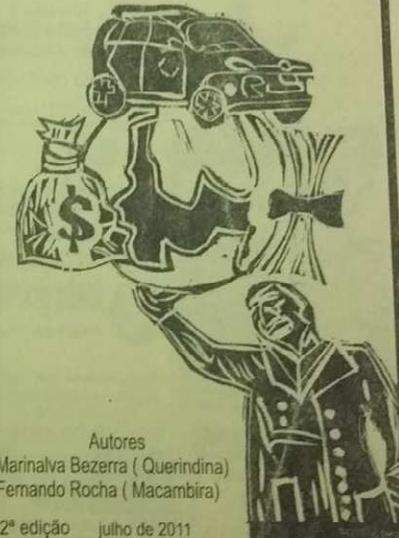
Querindina João Ubaldo Ribeiro e Macambira

«O MALA MÓVEL»
PATRIMÔNIO IMATERIAL DE ESPERANÇA-PB

Flip 2011

Tiragem: 500 exemplares
capa: Fernando Rocha (Macambira) julho de 2011

DINHEIRO E PODER É TUDO?



Autores
Marinalva Bezerra (Querindina)
Fernando Rocha (Macambira)

2ª edição julho de 2011

Vem aí! O IV Festcordel

Antonio Fernando Rocha e Marinalva B. Menezes Santos
Fones: (083) 8838-2906 / 8811-1795 / 9927-7654 end. eletrônico:
macambiraequerindina@hotmail.com / maqueban@yahoo.com.br
Esperança - Paraíba - Brasil

 SUPER ESPERANÇA 3361-2293	 COLEGIO MENINO JESUS DE PRAGA 3361-2328 / 3361-2325 ESPERANÇA - PB	<h3>Dinheiro e Poder é Tudo?</h3> <p>Autores: Marinalva Bezerra (Querindina) Fernando Rocha (Macambira)</p> <p>1-Ser ou ter é um dilema Iremos aqui falar Por isso tome cuidado Queira a atenção prestar Fique esperto meu amigo Para não se esborrachar</p> <p>2-Não se esborrachar na vida Sofrer com as consequências Passar por alguns "moldos" Praticar umas demências Achar que é dono do mundo E falar com veemência:</p> <p>3-"Tenho tudo que preciso Não preciso de ninguém! E você que é ridículo E nem o que comer tem Pensa que lá no futuro Há de ser feliz também?!"</p> <p>4-Dessa forma subestima Do outro a capacidade De superar os dilemas Para viver de verdade Sem querer ser o melhor Nem cheio de vaidade</p> <p>5-A correria da vida Não te deixa perceber O que tens já é bastante! Não precisas escolher Tomar uma decisão Ficar com o ser ou o ter</p>
 FERNANDO JOIAS ESPERANÇA - PB Tel: (83) 3361-2463	 Santa Catarina de Alexandria 3361-1942 / 9981-7819 Rua Manuel Rodrigues, 372	
 Brillhart MODA 3361-1226	 LABOTEST Laboratório de Análises Médicas (83) 3361-2837 Rua Arlener Navarro, 454 Sala - 04	
 Mercadinho Esperança Org.: Irenaldo e Neide 3361-1404 Rua João Mendes, 169	 Joabe gravações Artigos e acessórios Rua: Juviano Sobreira, 70 Esperança-PB (83) 3361-2280	
 Comercio Varejista de Pezaria Peixes, charques, mortadela, etc. Org.: Zé Orlando e Família 3361-2699 RUA: CASTELO BRANCO, 124	 Chiquinho Móveis Sacres (83) 3361-1077 / 8749-9946 RUA FLORIANO PEIXOTO, 373	

Dinheiro e Poder é Tudo?

6-Te cuide, pois muitas vezes
Por causa dessa ganância
A pessoa destrói a vida
Isto é pura ignorância
Esquecendo até aquilo
Que vivera na infância

7-Se te esqueces dos valores
Do que lhe foi ensinado
Até por tua família
Tu serás ignorado
O prejuízo é grande
Ficarás atordoado

8-Na verdade deve haver
Haver então equilíbrio
Ter o bastante, é bom
Mas não seja uma vibrio
Pois tudo de mais mata
Não cometa esse ludíbrio

9-Falando sobre o ter
Vamos exemplificar
Ter poder e ter dinheiro
Não vai te assegurar
Que a tua felicidade
Com certeza chegará

10-E muito pelo contrário
Pode até contribuir
Para muito desajuste
Problemas que vão surgir
Por causa dessa ganância
Muitos tão pra desistir

Dinheiro e Poder é Tudo?

11-Desistir da sua vida
E se entregar à tristeza
Por isso tome cuidado
Se tens uma natureza
Quer ser sempre o maior
Não procura a firmeza

12-Firmeza que tem aquele
Preocupado com o ser
Ser feliz e respeitado
E de verdade viver
Pra ser amigo e amado
E nunca se arrepender

13-Se arrepender um dia
Pela preocupação
Que se tem o tempo todo
Por cair na tentação
De trocar o ser por ter
Vivendo em aflição

14-Pra entender a mensagem
O que queremos dizer
Veja portanto os exemplos
Pra tu evitar fazer
Transformar a tua vida
Em um grande padecer

15-São exemplos de pessoas
Que o poder já tiveram
E por alucinação
Derrubar todos quiseram
Mas ficaram destruídos
Recompor-se não puderam

Dinheiro e Poder é Tudo?

16-Abrindo assim um parêntese
Relataremos aqui
Uns casos da nossa história
Para você deduzir
Que a empáfia poderá
A tua vida destruir

17- Nero Claudío imperador
Até hoje é conhecido
Pela sua tirania
Ele foi o escolhido
Substitui seu tio
Após ele ter morrido

18-Era um homem bem perverso
Que da mãe e do irmão
Mandou tirar-lhes a vida
Permitiu a execução
Daqueles que o seu sangue
Corria, e sem perdão!

19-Mas veja que o poder
Não evitou a tragédia
Pois derrotaram seu Nero
E lhe tiraram a rédea
Forçaram suicidar-se
Está na enciclopédia

20-Tem o caso Mussolini?
Menino, já era perverso
Com onze anos, na escola
Fez o caminho inverso
Tentou matar um colega
Era um animal confesso

Dinheiro e Poder é Tudo?

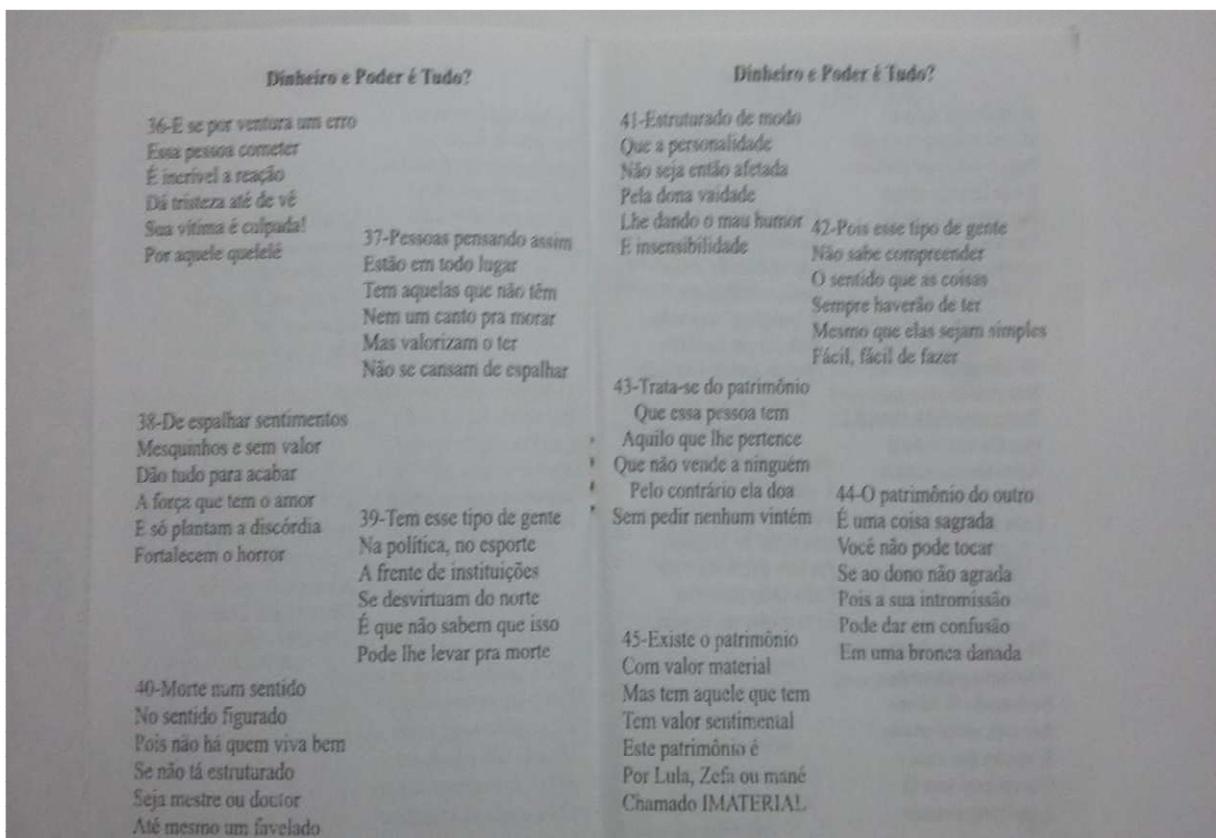
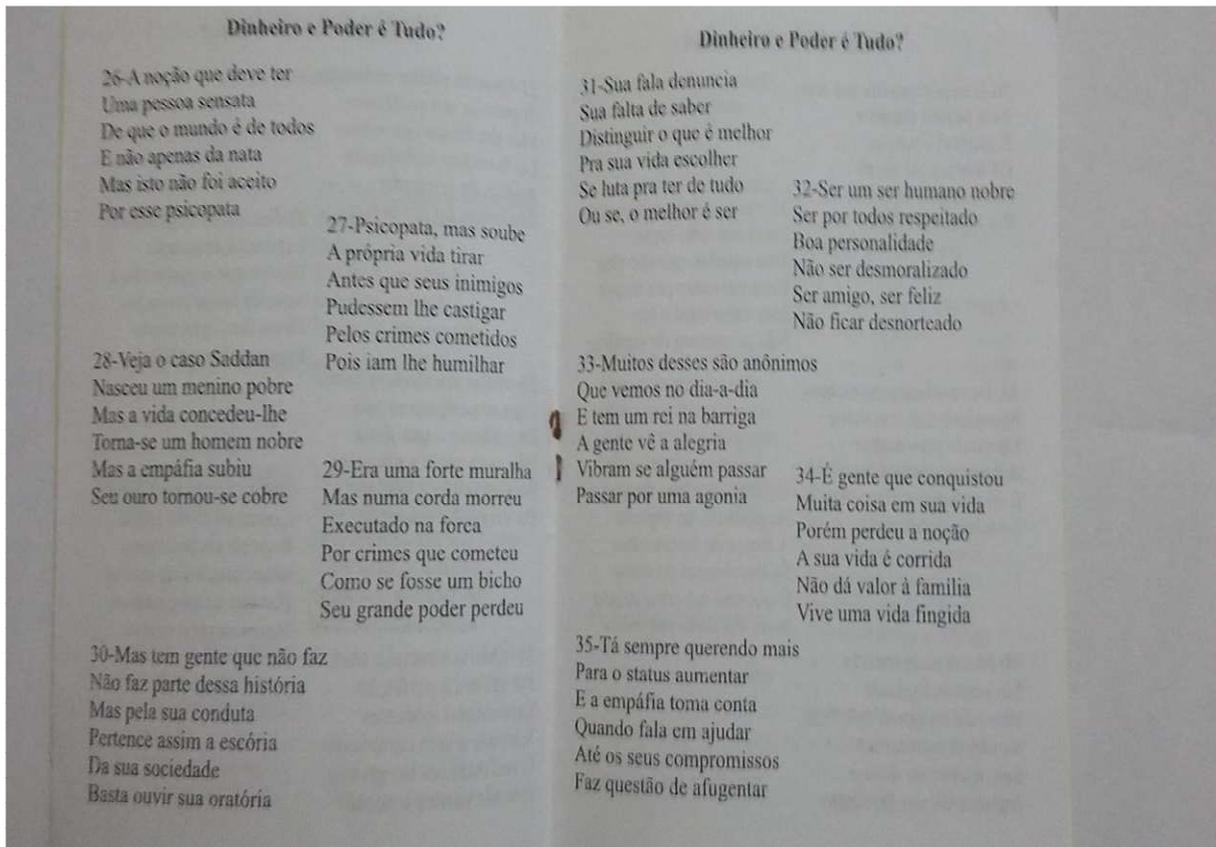
21-Quando adulto se tomou
Tomou-se um professor
Mas pra frente um militar
Do fascismo embaixador
Apesar do seu poder
Sua morte foi um horror

22-Seu corpo tragicamente
Exposto à execração
Mostra que o poder não é
Nem de longe salvação
Ficou dias após morto
Exposto lá em Milão!

23- Hitler era tão bonzinho!
Nem sua origem se tem
Da infância o que dizia
Não convencia a ninguém
Pois escondia a verdade
Da vergonha era refém

24-Era muito inteligente
Começou como artista
Reproduzia paisagens
Mas tinha índole racista
Por isto se transformou
Numa miséria nazista

25- Queria uma raça pura
Pra ele era a perfeição
Exterminou inocentes
Sem dor e sem compaixão
O seu ódio era tão grande
Que ele perdeu a noção



Dinheiro e Poder é Tudo?

46-Imaterial porque
Dinheiro nenhum o paga
Paga o valor que ele tem
E o tempo não apaga
Seu sentido de existir
Faz seu dono resistir
A tudo que não agrada

47-Por isso tome cuidado
Ao tomar uma decisão
Não destrua do amigo
Tenha consideração
A "poiquera" sem valor
Pode ser um condutor
De uma grande confusão

48-Mas pra evitar isto
Não precisa ser o tal
Tenha uma BOA ÍNDOLE
Que lhe será natural
A paz sempre reinará
E a sua vida será
Cada dia mais legal

49-Agir sempre sem pensar
É atitude de quem
De quem não tem consciência
Isso te faz zé ninguém
Por isso se um dia errar
Saiba então consertar
Se tu queres ser alguém

50- Com a reação do outro
Não fique indignado
Se fazendo de vítima
Isto está muito errado
É mostra que você é
Uma pessoa sem fé
E mal intencionado

Dinheiro e Poder é Tudo?

51-Ao assumir o seu erro
Se mostre arrependido
Reconheça que devia
Devia ter se contido
E evitado o transtorno
Causado em seu entorno
Pelo erro cometido

52-Imagine uma pessoa
Que lhe trouxe confusão
E ficar para seu lado
Toda cheia de razão
No mínimo exigirá
Princípios universais
E que ela tenha noção

53-Por mais que a criatura
Seja muito importante
Nós devemos nos impor
É isso que nos garante
Garante ser respeitado
Nunca mais ser abusado
E breçar o arrogante

54-Isto tudo envolve
A questão de ser ou ter
Pois às vezes as pessoas
Acham que é melhor crescer
Esquecem-se dos valores
E até muitos doutores
Procuram só ter poder

55-Somente pra resumir
Chamamos sua atenção
Procure se equilibrar
Fazendo então questão
De ter, mas de ser humilde
Faça assim como Matilde
Tenha consideração!

Fim



A vida é repleta de altos e baixos. Aquele que não se nega a percorrer todo o caminho, no mínimo será por todos respeitado, e jamais será um fracassado. Acredite nos seus ideais! Viva a vida com intensidade! A vida é bela!

Xilogravura de Fernando Rocha (Macambira)

Antonio Fernando Rocha e Marinalva B. Menezes
CONTATO: Fones: (083) 8838-2906 / 8811-1795 - E-mail:
macambiraequerindina@hotmail.com / maqueban@yahoo.com.br
Comunidade no ORKUT: Fãs de Macambira & Querindina
<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=8075007>
Esperança - Paraíba - Brasil

S.R.L

Serviço Registral «LYRA»
3361-2244
Rua Monsenhor severiano, 84

km
advogados

9108-5668

Esperança

3361-2747
Rua Silvino Olavo,

IANY MOTOS
Peças, Serviços e Acessórios
Org: Sandro 9105-1557
Em Frente ao Campo da Rodoviária

CÉSAR
MATERIAL DE CONSTRUÇÃO

Rua: Regina Ceazaria da Conceição, 75
(por trás do Fórum) - Esperança - PB
Fone: 8830-9777

Lanchonete e Bomboniere

Ki-Delícia
9104-4930
Org.: Joabson
EM FRENTE A PRACA DA CULTURA

FÁTIMA
Confecções

3361-2231 Rua Juviniiano Sobreira, 61

SÃO JOSÉ
(83) 3337-3777
CAMPINA GRANDE-PB

TV doc
Banabuyê
10 Anos

(acervo do pesquisador)

Prouções dos alunos

AS BOUCUNAS DO PREFEITO
 SE OU NÃO SER UM DILEMA
 QUE TIREMOS AQUI FAÇA
 POR ISSO TOME CUIDADO E QUELHA
 ATENÇÃO PRESTA
 PRESTA ATENÇÃO MEU AMIGO
 COM O ASSUNTO QUE EU VOU COMEÇAR

 NÃO SE ELOUVAR NA VIDA
 PASSA POR ALGUM MOMENTO
 ENTRA ALGUMAS BOUCUNAS
 O PREFEITO QUE É O ÚNICO NUNCA
 E FAÇA COM CLAREZA

Prefeitura com Defeito
 Cade o prefeito
 Para ajudar essa cidade
 Que ta um desastre
 Aqui é um cidadão
 Que luta com muito respeito
 Para ajudar a sociedade
 Com muita dignidade.

Eu acredito no
POVO

acredito na educação
É no povo do meu lugar
na força do povo
na hora de pensar

Pensar na coisa certa
Lutar para melhorar
fiscalizando os políticos
Para melhorar
Educação, saúde, segurança,
Tudo certo no seu lugar.

Sen prefeito

UMA COISA ME INTRIGA
 ESSA TAL DE POLITICA
 NAO FAZ BEM AO POVO
 O POLITICO SEM COMPROMISSO

E TRISTE VER O POVO
 SEM EDUCACAO, MALTRATADO
 POR UM POVO BEM TRATADO
 E DE COZAS MALUCO

A POPULACAO NAO ENXERGA
 NO POLITICO CONFIA
 ASSIM SE FAZ MAUS GOVERNANTES
 APARECEM A CADA DIA

ESSA REALIDADE PRECISA MUDAR
 E O POVO DESPERTAR
 EM UMA NOVA REALIDADE
 PARA O MUNDO TRANSFORMAR.

na Prefeitura

A saúde e educação
Tem exemplos pra mostrar.
Vemos hoje o Samu
Em qualquer canto e lugar.

pra tudo isso ocorrer
Programas foram lançados
BOLSA FAMILIA, FOME ZERO,
Muito bem estruturados.

"O Poder de uma Prefeitura"

O povo é quem paga o pão
por tudo que acontece
Pelas Taxas dos impostos
Pelos Salários que desce.

Somente uma minoria
Permanece no Poder
Usando seus interesses
Faz tudo o que quer

A PREFEITURA DE ESPERANÇA

NA PREFEITURA DE ESPERANÇA
O PREFEITO NÃO FAZ O NECESSÁRIO
COMEÇA A FAZER OBRAS
QUE AOS ELEITORES É DESNECESSÁRIO

VAMOS TRABALHAR
COM A FORÇA DO POVO
CONQUISTANDO OS ELEITORES
QUE A ELEIÇÃO ESTÁ AI DENOVO

fonea

Fonea meu povo
Vamos acreditar
Que a política
É um caminho para transformar

Mudar essa realidade
Só depende da gente
Que podemos mudar com o voto
E eleger gente competente.

Político

na cidade tudo tem que melhorar
 não tá dando certo o prefeito que tem lá
 muita falta de consideração com a população
 mas na casa de muitos eles vão em tempo de eleição.

Em tempo de eleição até em sua casa o prefeito
 vai mas quando passa a eleição ele não
 passa nem na seu portão

Minha prefeitura

minha prefeitura sem jeito
 Porque ela está sem prefeito
 agora é só esperar
 a prefeitura melhorar

falta água, falta energia
 falta cultura e alegria
 mas não falta o professor que diz
 Cade o quadro, ^{cade} de ^o viz

Saúde é o que interessa

Como a política e a educação

Como a fome e a violência

A saúde não tem vez

Penso cada pessoa na fila do hospital

Porque eu sou na capital.

Os políticos não pensam na gente

Estamos em caso urgente.

Preciso de ajuda, melhoria e qualidade

Temas que possuem credibilidade,

E mudem essa situação.

Minha Prefeitura

Prefeitura só tem nome
Aonde ela tá porque não,
nói do lugar prefeito não
é bom um tempo de política

Política promete tudo
que não dá, também
melhorar mais pra falar
a verdade não faz sentido.

PREFEITURA MINHA

- 1- MINHA PREFEITURA
PREFEITURA MINHA
É UMA ALEGRIA
NA MINHA CIDADINHA
- 2- PREFEITURA DE UJON
A QUE EU GOSTO DANDO
FAÇA DO PREFEITO
FIM COM CONFIANÇA

PODER

QUEM ESTÁ NO PODER
DELE NÃO QUER LARGAR
FAZ NELE O POVO CREER
MAS NADA DE TO POVO AJUDAR

SAÚDE E EDUCAÇÃO/ FICAM PREJUDICADAS
POR CAUSA DE MTOS POLITICOS
QUE SÓ PENSA EM SI E MAIS NADA

A descrição do Brasil

A nobreza já tomando conta,
 da sociedade do meu país,
 Candidatos não deram nem bronca,
 pra merecer, eu pergunto a Deus o que eu fiz.

A fome ainda não acabou,
 Também dinheiro não falta,
 A corrupção não acabou,
 E os políticos não fazem nada.

Oh Deus, tenha misericórdia de mim,
 E se o senhor não tiver,
 Creio que esse é o nosso fim.

Dinheiro pouco mim interessa,
 O que eu quero é paz pro meu juízo,
 Um dia eu vou dar uma festa,
 quando mim acontecer tudo isso.

minha prefeitura.

Falta água a água.
e segurança não
sei como vai ser
o futuro de nossos vizinhos

Falta saneamento básico
Falta assistência as estradas
que está cheia de buracos
e os ônibus não fazem nada

MINHA PREFEITURA

Prefeito com compromisso
não trará transtorno

Ajudará as pessoas
e também todo o país