



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ANA RAQUEL FARIAS LIMA RAMOS**

**A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA:  
CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA**

**GUARABIRA- PB  
NOVEMBRO/2016**

**ANA RAQUEL FARIAS LIMA RAMOS**

**A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA:  
CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Suely da Costa

**Guarabira- PB  
Novembro de 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.

R175I Ramos, Ana Raquel Farias Lima  
A literatura de cordel na sala de aula [manuscrito] :  
contribuições ao processo de letramento literário na EJA / Ramos,  
Ana Raquel Farias Lima . - 2016.  
115 p. : il. color.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Humanidades, 2016.  
"Orientação: Maria Suely da Costa, Departamento de Letras".

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino. 3. Letramento  
Literário. I. Título.

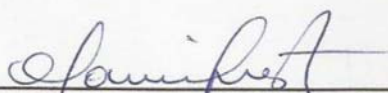
21. ed. CDD 374

**ANA RAQUEL FARIAS LIMA RAMOS**

**A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA:  
CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA**

Aprovado em: 28/11/2016

**COMISSÃO EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Suely da Costa (UEPB)

(Orientadora)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB)

(1ºExaminadora)



\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Lilian de Oliveira Rodrigues (UERN)

(2ºExaminadora)

Era uma tarde solar. Meu pai e minha mãe estenderam, de uma ponta à outra, um varal no coração. Depois colocaram pregadores cheio de rimas, lições, poesias, resiliência, canções, empatia. Com o passar dos anos, foram preenchendo o varal. Lendo folheto por folheto. O varal foi desvencilhando para a sublime linha do tempo. E o que era folheto, hoje é um forte cordel iluminado.

**Aos meus pais: José Osmário de Lima e Maria Estela Farias Lima ,(in memoriam), dedico.**

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

(Cosson)

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus, onipotente, onisciente, onipresente;**

Ao meu amado esposo e companheiro Cleiton e a minha preciosa filha Ana Stella;

Ao meu amigo fraterno José Hilton Dantas;

Às minhas amigas: Clebiana, Carla Angélica e Tayse Souto.

Ao casal amigo Jonatha e Caroline Melo;

Ao professor e colega Ariosvalber Oliveira;

À orientadora Dra. Maria Suely da Costa, pelo carinho, incentivo, pelo trabalho incessante, pelas orientações devidamente valiosas, pela interação cheia de esperança sobre o belo que a literatura sempre pode nos proporcionar;

À professora Dra. Rosângela Neres por todo aprendizado grandioso;

Ao professor Dr. Leônidas José da Silva Júnior, grande mestre;

Aos diletos professores e funcionários do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UEPB;

Aos meus professores de Língua Portuguesa da educação infantil até a graduação, pois conquistas são adquiridas em processos de soma;

À turma II do mestrado ProfLetras, pelo compartilhamento de sonhos, questionamentos, sorrisos e conquistas. Turma ímpar, nobre, que expandiu novos horizontes;

À colega e amiga de (per)curso do mestrado, Regina Cláudia;

À colega e amiga de curso do mestrado, Valquíria Souza ;

À diretora da escola, professores e alunos da EJA, colaboradores e público alvo da pesquisa;

Aos meus colegas profissionais de Santa Cruz do Capibaribe/ PE;

À Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/ PE, através da Secretaria de Educação, pelo afetuoso acolhimento e incentivo ao meu trabalho, seja em sala de aula, na coordenação, na pesquisa.

À CAPES, pelo apoio à pesquisa;

Aos trabalhadores do Brasil, desde os primórdios até hoje, legítimos financiadores de todas as pesquisas acadêmicas.

## RESUMO

Este trabalho trata das contribuições da literatura de cordel para o letramento literário de alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para tal fim, o objeto de estudo é a poesia de cordel com o protagonismo de personagens femininas enquanto ícones da cultura do povo negro. O aporte teórico adotado aborda o contexto histórico da EJA, a cultura e a literatura afro-brasileira e o ensino, a Lei 10.639-03, ações afirmativas étnicas raciais, além de aspectos do letramento e a literatura popular. O objetivo é abordar o texto literário de cordel na formação do aluno da EJA na perspectiva do letramento literário desenvolvendo habilidades de leitura e escrita a fim de contribuir para a formação de um leitor crítico. O entendimento é que o letramento, no âmbito escolar, possibilitará ao indivíduo um olhar mais crítico-reflexivo e capacidade de entender, questionar, interpretar e interagir com a temática esplanada e as práticas de exclusão que a sociedade expõe. A metodologia é composta de pesquisa-ação, bibliográfica, quantitativa e qualitativa, aplicada a uma turma da EJA - 4 de uma escola pública de Ensino Fundamental, com faixa etária entre 15 e 44 anos. Para a coleta de dados utilizamos questionários e pedimos a produção de um cordel ao final da experiência. Em função disso, adotamos como referencial teórico os estudos de Arroyo (2001), Carneiro (2015), Cosson (2014), Candido (1995), Colomer (2003), Zilberman (2014), Street (2014), Lajolo (2008) Soares (20014), Marinho e Pinheiro (2008), Cascudo (1898), etc.

**Palavras-chaves:** EJA, Ensino, Letramento literário.



## RESUMEN

Ese trabajo expone el aporte de la literatura de Cordel (poesía popular) para el desarrollo literario de estudiantes de la "Educación de Jóvenes y Adultos". Para ese propósito, el objeto de estudio es la poesía de cordel con el protagonismo de personalidades femeninas como iconos de la cultura del pueblo negro. El marco teórico utilizado plantea el contexto histórico de la EJA, la cultura y la literatura africana de Brasil y la enseñanza, la ley de 10.639'03, acciones afirmativas étnicas raciales, además de los aspectos de la alfabetización y la literatura. El objetivo es encarar el texto literario de cordel en la formación de estudiante de la EJA desde la perspectiva de la alfabetización literaria, desarrollo de la lectura y la escritura con el fin de contribuir para la formación de lector crítico. El entendimiento es que el desarrollo literario en el ámbito escolar, permitirá al individuo una mirada más crítica y reflexiva en la capacidad de comprender, cuestionar, interpretar e interactuar con el asunto y las prácticas de exclusión social impuestas. La metodología consiste en la investigación - acción, bibliografía, cualitativo y cuantitativo, aplicado a una clase de EJA - 4 de una escuela pública primaria, con edades entre 15-44 años. Para la recolección de datos utilizado cuestionarios y solicitamos la producción de un cordel al final de las actividades. En esta función, tomamos como referencia los estudios teóricos de Arroyo (2001), Carneiro (2015), Cosson (2014), Candido (1995), Colomer (2003), Zilberman (2014), Street (2014), Lajolo (2008), Soares (2014), Marinho y Pinheiro (2008), Cascudo (1808), etc.

**Palabras clave** EJA, Educación , Alfabetización literaria.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	15
1.1 <i>Contexto histórico</i> .....	15
1.2 <i>Perfil dos alunos da EJA</i> .....	19
<b>2 O ENSINO DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR</b> ..	21
2.1 <i>Literatura e ensino sob o viés da Lei 10.639/2003</i> .....	23
<b>3 LITERATURA DE CORDEL E LETRAMENTO</b> .....	27
3.1 <i>A literatura de cordel: aspetos históricos e características estilísticas</i> .....	27
3.2 <i>A literatura de cordel na sala de aula</i> .....	38
3.3 <i>Literatura popular e letramento</i> .....	48
3.3.1 <i>Letramento literário e a formação crítica do leitor</i> .....	52
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	58
4.1 <i>O local da pesquisa</i> .....	60
4.2 <i>Dos sujeitos da pesquisa</i> .....	60
4.3 <i>Da composição do corpus</i> .....	61
4.4 <i>Sequência Básica e descrição da proposta</i> .....	63
4.4.1 <i>A atividade realizada</i> .....	63
4.4.2 <i>Detalhamento da atividade</i> .....	63
4.4.3 <i>Aplicação do Questionário de Diagnóstico</i> .....	64
4.4.4 <i>Aprofundando a atividade: a Sequência Didática</i> .....	70
4.4.5 <i>Aplicação do Questionário Avaliativo</i> .....	75
4.4.6 <i>Análise da atividade proposta</i> .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	886
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	89
<b>ANEXOS</b> .....	92
<b>APÊNDICES</b> .....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Leitura literária em casa.....p.65

Gráfico 2 –Gêneros literários trabalhados em sala.....p.66

Gráfico 3 – Gosto no ato de ler.....p.68

## INTRODUÇÃO

O letramento literário, um ramo do letramento, proporciona habilidades de escrita e da leitura diferenciadas, ocasionando uma interação prazerosa entre o texto e o leitor. Rios (2008) ao questionar o lugar do texto literário em meio ao processamento de leitura, indica que é um lugar de destaque, certamente.

Considerando a interação com outros alunos e a metodologia aplicada pelo professor, o uso do letramento literário desperta mais potencialidades ao leitor em contato com o texto, uma vez que a variedade de gêneros textuais oferecidos ao aluno necessita de amplitude, e o texto literário é a fonte que de outros gêneros: do poema, passando pelos quadrinhos, romance, conto, cordel, entre outros. Observando que “o texto sempre depende da disponibilidade do leitor de reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos”, (ZILBERMAN, 2011, p.89), a própria vontade de ler, portanto, precisa estar vinculada com as habilidades propostas em sala de aula.

Ao abrimos o livro didático adotado pela escola local desta pesquisa, verificamos uma abordagem dos textos literários sem grandes mudanças, tendo por parâmetros edições anteriores. Os textos literários no livro didático encontram-se inseridos na parte ‘compreensão textual’, mas que não passam de mero pretexto para o aluno extrair a parte gramatical. Aspecto este que mostra o quanto os textos literários necessitam ter mais diversificação no tocante ao seu leque de gênero, a fim de que o próprio uso efetivo da língua e suas possibilidades de sentidos sejam ampliadas.

Considerando isso, compreendemos que o uso do texto literário de cordel vem agregar uma forma de trabalhar em sala de aula a oralidade e a escrita unidas à experiência dos alunos da EJA, na possibilidade de enfatizar a importância da articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e de escrita, na perspectiva do letramento.

Nesse sentido, optamos por uma “leitura literária, como atividade cultural que amplia o universo do conhecimento (seja intelectual, afetivo)”. (BELMIRO, 2011, p.126). Sabe-se que a literatura, além de refletir a realidade plural, é um veículo de disseminação de ideias e, independentemente de seu teor, causa determinados impactos e sensações no imaginário de seus leitores. Portanto, torna-se

incontestável sua importância para a formação de um leitor mais hábil e capaz de posicionar-se perante as (re) leituras necessárias que a sociedade nos impõe; dando ênfase, por exemplo, às temáticas excluídas, como a história das mulheres negras e seu legado, seja no campo da luta pela liberdade, reconhecimento, ou nas contribuições para a própria literatura.

A Lei nº 10936/03, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oficializa a obrigatoriedade do trabalho com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que necessita ser mais explorada em sala de aula. A referida Lei tem a finalidade que transcende seu próprio objeto, ou seja, promover uma educação voltada a trabalhar a valorização da diversidade, como reconhecimento da miscigenação brasileira, inclusive afro-brasileira.

O trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: não seria possível através do uso do texto literário incorrer em uma reversão do quadro de desprazer pela leitura, formando, desse modo, um aluno-leitor mais afável para a leitura, através da continuidade da aplicação do letramento literário em sala de aula?

Este estudo se orientou em função dos seguintes objetivos: contribuir com a formação aluno através do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos, formando um sujeito mais crítico; estabelecer um momento de leitura e discussão de cordéis de temática afro-brasileira de modo a estabelecer uma prática de letramento centrada na diversidade e na pluralidade cultural, sob o viés da Lei nº 10639/2003.

Diante desses questionamentos orientamo-nos pela seguinte proposta: abordar o gênero cordel na formação do aluno da EJA, na perspectiva do letramento literário, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita a fim de contribuir para a formação de um leitor ativo e crítico.

O gênero cordel é uma importante ferramenta para o trabalho dentro e fora de sala, levando o aluno a refletir que a leitura está na sala de aula, mas permanece rica nas palavras de um poeta de rua, em uma exposição junina e outros lugares. Reafirmando Cosson (2014, p.97):

O conhecimento dos vários modos da leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também porque indica a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola. (...) a literatura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras.

As palavras de Cosson colocam em questão a necessidade de um trabalho variado com o texto literário, visando uma formação ampla e diversificada. Não obstante esta constatação, e pensando naquele que é muitas vezes a única ferramenta de ensino, o livro didático, percebemos que ele não vem cumprindo adequadamente com a formação dos alunos enquanto leitores. Ao insistir num trabalho mecânico, dando pouca ênfase à leitura prazerosa e contextualizada, podemos afirmar que os livros didáticos levam à reflexão acerca do que afirma Lajolo, no sentido de que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.” (LAJOLO 1993, p.15). Isso significa que o texto, caso não tenha sentido, estará ali, vazio, um mero papel cheio de palavras, desestimulando mais ainda o aluno a decodificá-lo, mostrando a importância da mediação do professor no texto literário em sala de aula.

Esta pesquisa justifica-se à medida em que apresenta uma nova possibilidade de abordagem do texto literário junto aos alunos da EJA. Lembremos que os alunos dessa modalidade de ensino são, em sua maioria, jovens e adultos já inseridos no mercado do trabalho, com muitos conceitos pré-formados e uma visão acerca da sociedade já bem definida. Todavia, a leitura dos textos literários pode ampliar suas perspectivas e fazê-los refletir sobre temas que até então não tiveram a oportunidade de analisar e problematizar, justamente pelo fato de estes textos contemplarem temas de cunho social e de grande importância no contexto dos alunos.

A fundamentação teórica organiza-se em três partes: A EJA e seu contexto histórico e o perfil do alunado. Para o alcance deste tema usamos o aporte teórico a exemplo de Soares (1996), Haddad (2000), Arroyo (2001), Pereira (2007), entre outros que analisam o processo da EJA.

No tocante a segunda parte, propomo-nos a refletir sobre o ensino da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, pois é nele que reside o foco de nossa pesquisa. Ainda na parte de ensino buscamos reportar acerca da literatura e ensino sob o viés da Lei 10.639/03, visto que a mesma trata especificamente do ensino da cultura e da história afro-brasileiras. Para tanto, pesquisamos fontes como Souza (2005), Candido (2011) e a LDB (2004).

A terceira parte, intitulada Literatura popular e letramento, teoriza o objeto de estudo, o cordel. O referencial teórico utilizado baseia-se principalmente nas

considerações de Marinho e Pinheiro (2012), Cavignac (2006) e Eagleton (2011), a partir dos quais buscamos demonstrar o letramento literário como formação leitora diferenciada. Nesta parte utilizamos, ainda, os postulados de Lajolo(2008), Soares(2014), Street(2014), Santana(2014) e Colomer(2007).

Metodologicamente, este trabalho adotou o tipo de pesquisa-ação, bibliográfica, qualitativa e quantitativa. A pesquisa bibliográfica corresponde à nossa prática de pesquisadora, por meio da consulta às obras indicadas nas referências. Ou seja, é a pesquisa “elaborada a partir de materiais já publicados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). A pesquisa qualitativa entra no que diz respeito ao método “indutivo”, na preocupação com a “reflexão” e “análise subjetiva” dos dados e na descrição (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71), ao passo que a pesquisa quantitativa está associada à análise que faremos das respostas fechadas ao questionário, por meio de gráficos e levando em conta elementos “estatísticos” e a “quantidade” de alunos envolvidos em cada resposta (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71). Quanto à pesquisa-ação, descrevemos melhor suas características na metodologia, mas podemos adiantar que se trata de nossa intervenção e proposta de atuação dentro de uma comunidade, também conforme os postulados de Prodanov e Freitas (2013).

A população alvo são alunos da Educação de Jovens e Adultos e os instrumentos utilizados na sequência didática são textos fotocopiados, cordéis, Datashow, entre outros. O campo de atuação é uma escola estadual de ensino fundamental, os quais os colaboradores da pesquisa são alunos da mesma.

A proposta de intervenção é baseada em Cosson (2014), aliando o uso de textos literários e produções de cordéis autobiográficos. Para a realização do estudo, solicitamos a permissão do gestor da instituição escolar para autorização em função da realização da temática do estudo na turma da EJA, pedindo também, à professora de Língua Portuguesa, um prévio diálogo sobre a pesquisa ação em sua sala de aula.

Com relação à organização estrutural do texto, vale destacar que o primeiro capítulo deste estudo explanará sobre a Educação de Jovens e Adultos, apresentando o contexto histórico da modalidade de ensino, além do perfil do alunado da EJA.

O segundo capítulo trata o ensino da cultura afro brasileira nas escolas, além da temática intitulada A literatura e o ensino sob o viés da Lei 10.639/03, fazendo, desse modo, uma interligação entre esses estudos, contextualizando com a Educação de Jovens e Adultos.

No terceiro capítulo, trataremos das definições de literatura popular - A literatura de cordel: história, característica e abordagens, e sobre o letramento e letramento literário, a relevância do texto literário na EJA e a formação crítica do leitor.

Nas considerações finais procederemos na avaliação final de toda a pesquisa, desde os momentos de reflexão e planejamento, até a intervenção e seus resultados. Além disso, traçaremos uma síntese de toda a pesquisa e retomaremos algumas das pré-conclusões a que chegamos no decorrer do texto para desenvolvê-las e reafirmá-las. Nos deteremos principalmente nos resultados alcançados e naquilo que eles servirão para nossa trajetória enquanto pesquisadora e para futuros educadores que tenham acesso a esta pesquisa.

Ao final, o leitor encontrará a lista de todas as obras consultadas nesta pesquisa, bem como os anexos, com as obras lidas junto com os alunos, bem como as amostragens daquilo que foi produzido por eles durante a nossa intervenção.



# 1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

## 1.1 Contexto histórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreende um grande avanço na busca de uma educação voltada para um público variado que retorna à escola: tratam-se de adultos que não tiveram acesso à escolarização regular na idade apropriada, ou ainda jovens que já estão inseridos no mercado de trabalho. Essa modalidade de ensino tem como foco uma aprendizagem voltada para a construção de diversos conhecimentos, desde a alfabetização e o cálculo, até a consciência crítica e cidadã, além da formação de indivíduos capazes de se inserir (e para os inseridos) com sucesso no âmbito da comunidade e do mercado de trabalho. Todavia, mesmo com sua notável importância, a consolidação da EJA enfrentou um percurso árduo, pois nem sempre a educação foi garantia de todos.

A educação escolar regular foi instituída no Brasil com o fim das capitanias hereditárias. Em seguida, verifica-se o advento da instrução dada pelos jesuítas que difundiam os mais variados conhecimentos, desde a educação secular até a fé cristã. Porém, no que tange à educação de jovens e adultos não houve, nessa época, nenhum esforço por parte do governo, sendo tal iniciativa fruto da vontade privada de maneira isolada.

Com a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal trouxe uma organização maior para as escolas, momento em que foram levados em consideração os interesses do Estado. Com a proclamação da Independência do país (1822), a primeira Constituição Brasileira, outorgada, trouxe a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, contudo, ainda assim, nem todos podiam ter acesso à escola (SOARES, 1996. p. 45).

Com o advento da Constituição de 1934, houve a criação do primeiro Plano Nacional de Educação, trazendo também, pela primeira vez, a ideia de educação de adultos como dever do Estado, que passou a normatizar tal modalidade e oferecer ensino primário gratuito também para pessoas que já haviam ultrapassado a idade usual de alfabetização (SAMPAIO, 2009, p. 56).

Com a Constituição de 1937, o Estado, de maneira bastante aberta, abriu mão de seu dever de oferecer uma educação pública básica mínima, afirmando que

à iniciativa privada cabia toda a responsabilidade pela educação, ficando o Estado apenas com o papel meramente subsidiário de orientador no que tange aos limites educacionais.

Na década de 1940, surgiram alguns incentivos políticos com a finalidade de fomentar e ampliar a educação para jovens e adultos não alfabetizados. Tal iniciativa visava tornar a educação de jovens e adultos uma necessidade e um interesse de todos os segmentos, tanto sociais como do governo. Conforme observa Pereira (2007):

A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. (PEREIRA, 2007. p. 78).

No mesmo momento em que houve esses avanços, entidades internacionais, a exemplo da UNESCO, passaram a reconhecer os esforços executados no Brasil no sentido da criação e desenvolvimento de programas com a finalidade de alfabetizar adultos que não tiveram acesso ao ensino básico na infância.

A transformação econômica que o Brasil sofreu, a partir de 1946, levou o modelo político-econômico do país de agrícola e rural para o modelo típico industrial urbano, o que alavancou a necessidade de formação de uma mão de obra alfabetizada e qualificada. De acordo com Haddad (2000):

Uma grande iniciativa no sentido da promoção dessa alfabetização se deu mediante iniciativa do MEC na chamada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha – denominada CEAA – atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns (HADDAD, 2000. p. 123).

Na década de 1950, destacou-se a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inspirada e sendo executada em conjunto com a

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) com a função de fomentar o desenvolvimento educacional do ambiente rural brasileiro.

No ano de 1958, foi realizado, no Congresso Nacional de Educação de Jovens de Adultos, um apanhado de todas as iniciativas e resultados obtidos na área de educação de adultos. Tal intento tinha por objetivo fazer um balanço sobre todas as iniciativas tomadas pelo governo e demais órgãos comprometidos com a causa, com a finalidade de verificar as soluções mais acertadas para conseguir os melhores resultados.

Um dos maiores percussores da defesa da educação de jovens e adultos foi Paulo Freire, a partir da década de 1960. Este educador levantou a bandeira da educação para todos, a fim de transformar o homem sem instrução em um indivíduo orgulhoso de sua condição de alfabetizado; e, porque não dizer, foi também ator no processo de geração cultural, notabilizando-se como um educador com amplo senso de humanidade. Segundo Arroyo (2001, p. 376),

A proposta educacional de Freire tem como concepções metodológicas o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Mas sua pedagogia fundamenta-se sobre dois princípios essenciais: a politicidade e a dialogicidade. [...] O princípio da politicidade nas ideias de Freire concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação através do pensamento crítico.

A década de 1970, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), constituído como um projeto para erradicar o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse prazo, dados do IBGE indicaram ainda a existência de 25% de pessoas com 15 anos ou mais ainda não alfabetizadas, o que motivou algumas adequações no modelo de ensino bem como a implantação do sistema de ensino supletivo, que tinha a proposta de escolarizar o maior número de pessoas no menor espaço de tempo e com a melhor qualidade possível. Tal programa viria a suprir as necessidades em busca de mão de obra competitiva para o mercado de trabalho e para o problema do analfabetismo funcional (HADDAD, 2000, p. 140).

Na década de 1980, com a redemocratização e o fim da ditadura militar, o modelo MOBRAL de ensino foi sendo substituído aos poucos pelo modelo preconizado pela Fundação EDUCAR, o qual se configurou em uma ampliação das

atividades do EJA, que se tornou ensino fundamental, obrigatório e gratuito com a Constituição de 1988.

Nos anos 1990, a fundação EDUCAR foi extinta, de forma que a União gradativamente foi deixando de lado seu papel da educação de jovens e adultos e, logo, foi repassando tais responsabilidades para os Estados e Municípios. Tal medida acabou por se mostrar bastante prática, uma vez que, com a regionalização do processo, pôde-se aproveitar toda a estrutura escolar e os recursos humanos dos Estados e Municípios, já instituídos para a escolarização regular, na EJA. Isto possibilitou uma maior abrangência e, conseqüentemente, uma maior capacidade de matrículas.

Um exemplo das políticas de enfrentamento do analfabetismo reside na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que engloba o público alvo desta pesquisa e que se tornou, ao longo dos últimos anos, uma importante ferramenta de enfrentamento à desigualdade social, transcendendo os limites da educação convencional, uma vez que reúne e aproveita, na sua organização e metodologia, todos os tipos de conhecimentos adquiridos durante a vida do indivíduo, nos mais variados campos (DI PIERRO, 2000, p. 98).

A EJA é uma modalidade de ensino ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, sendo destinadas àquelas pessoas que, em algum momento na vida e pelos mais diversos motivos, se afastaram dos estudos, mas se interessam em retomá-los na vida adulta. A LDB veio reforçar o direito e força de uma educação de inclusão compensatória por direitos há séculos negligenciados, entrelaçada por uma política educacional e social, dando visibilidade no trabalho e na sociedade.

Por tudo o que foi exposto, destacando a função social de resgate de dignidade e inserção no mundo letrado dos indivíduos, a EJA se constitui numa modalidade de suma importância na educação. Ao colocar num mesmo ambiente de estudos alunos com diversos perfis e com as mais distintas trajetórias, a EJA acaba instituindo um ambiente que, se bem aproveitado, pode render importantes debates, culminando na troca de experiências e na valorização das diversas identidades.

## *1.2 Perfil dos alunos da EJA*

O perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é marcado por fatores socioculturais: São idosos em busca de interação social e de aquisição de novos conhecimentos, geralmente com passagens curtas e não sistemáticas pela escola; há também os jovens e adultos que geralmente abandonaram a escola para poderem trabalhar e acabam retornando a ela em busca de maior qualificação para se manterem no mercado ou até de se reinserirem no mercado de trabalho por estarem, na ocasião, desempregados.

Dentre o alunado da EJA há também os jovens advindos de um ensino básico ou médio deficitário que, por conta de repetências seguidas no ensino regular, acabaram abandonando esta modalidade de ensino, procurando mais tarde a EJA, a fim de suprir as carências educacionais que os impedem de obter o acesso ao mercado de trabalho.

Dentre os vários grupos apresentados, principalmente entre os idosos, cabe uma menção especial às mulheres. Advindas de um ambiente familiar onde o preconceito, o patriarcalismo e o machismo muitas vezes imperavam estas mulheres muitas vezes se viam, muito mais que os homens, obrigadas a se afastarem do ensino regular. Esse fator só serve para corroborar com a atual conjuntura social em que a mulher se encontra inserida, ou seja, vai ao encontro da superação que o sexo feminino tem exercido sobre todas as dificuldades impostas por uma sociedade que sempre o deixou à margem, mas que precisa reconhecer a figura feminina protagonista da vida econômica, social e política da sociedade (ARROYO, 2001, p. 214).

Outro ponto a destacar é que educandos vindos do campo estão presentes na EJA, advindos de assentamentos agrícolas, buscando o acesso à escolarização a que não tiveram acesso no período adequado. Tais estudantes detêm, ainda, uma peculiaridade, uma vez que possuem toda uma cultura e um conjunto de saberes que precisam ser aproveitados e valorizados na sua escolarização.

Tendo em vista o histórico destacado, observamos a EJA como uma modalidade de suma importância na educação, na medida em que pode resgatar a dignidade e proporcionar a inserção social de indivíduos que, pelos mais diversos motivos, encontraram percalços que os afastaram da escolarização regular.

Constituída como uma modalidade onde convivem indivíduos das mais diferentes faixas etárias e dos mais distintos contextos sociais, tal modalidade pode, conforme já destacamos em outro ponto, proporcionar importantes momentos de discussão e troca de experiências, conforme demonstraremos no momento de descrição de nossa experiência.

## 2 O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR

De início, a ênfase da escola brasileira foi direcionada à contribuição europeia e, principalmente, portuguesa, à nossa história e à nossa cultura. O ensino estava voltado para a contribuição dos portugueses e era inspirado e construído também seguindo os padrões europeus. Pouco espaço era dado para questões africanas ou indígenas e, quando era dado, havia uma inegável minimização da contribuição destas culturas.

Todavia, a sociedade brasileira sempre esteve marcada pela presença incontestável da contribuição africana, seja na relação profunda que nossa história tem com o povo negro, seja nas várias contribuições no plano cultural, como a música, as artes plásticas, o folclore e, claro, a literatura.

Contemporaneamente, tem crescido cada vez mais a importância que se tem atribuído às questões relacionadas com a cultura, a história e a literatura de matrizes africanas e sua influência indiscutível na formação da identidade cultural brasileira.

Um importante ponto de partida é considerar aquilo que Souza (2005) destaca como sendo uma característica da formação da identidade nacional por meio da literatura, ainda no século XIX. Segundo a autora, pouco ou nenhum espaço era dado aos negros, havendo muito mais a preocupação de privilegiar a importância do branco, o que acabava “esmaecendo o papel dos grupos étnicos desprestigiados por esta tradição” (SOUZA, 2005, p. 64). Até aquele momento, o interesse era incentivar a produção do que seguia os padrões e modelos impostos e tidos como ideais, negando espaço e voz para aqueles que não se encaixavam neste modelo:

Para compor seus discursos de comunidade imaginada, políticos e intelectuais elegeram o que/quem realçar e o que/quem esmaecer, ou mesmo esquecer, nas performances discursivas que encenaram. Por outro lado, vale ressaltar que além dos objetivos já referidos, a autoria de discursos históricos, políticos ou literários fornecia ao indivíduo a possibilidade de desfrutar de privilégios - desde a época, restritos aos poucos que possuíam habilidades de ler e escrever e principalmente de publicar (SOUZA 2005, p. 64).

Nesse contexto, é importante destacar que ao negro era negado seu papel de protagonista dentro de nossa formação histórica, como realmente ele sempre fora.

Ao contrário, ele surgia no mais das vezes como a figura bruta, exótica, inferior ou incompatíveis com os valores aplicados como ideais para a civilização e a cultura.

Entretanto, como Souza (2005) destaca, ainda assim, os negros encontravam formas de driblar as restrições, de modo que é possível encontrar produções escritas por escritores negros ao longo de vários momentos da história nacional. Souza destaca, entre outros, Caldas Barbosa, o qual no século XVIII produzia poemas inspirados em modinhas e lundus que circulavam na tradição oral, algo bastante significativo, pois se tratava de um negro produzindo a partir de formas culturais africanas, como é o caso do lundu, que é um tipo de canção popular derivado de ritmos africanos.

Além de Caldas Barbosa, Souza (2005) cita outros escritores, muitos dos quais extremamente importantes no nosso país, figurando em qualquer análise que se dedique à nossa literatura ou história. É o caso, por exemplo, de nomes como Luís Gama, poeta e rábula, Maria Firmina dos Reis, primeira romancista brasileira, José do Patrocínio, jornalista, escritor e ativista, além de Cruz e Sousa e Lima Barreto, dois dos mais importantes autores de nossa literatura. Todos estes autores foram, além de relevantes para as letras, militantes ativos das causas sociais e abolicionistas ao longo de todo o século XIX.

Souza (2005) destaca, ainda, que embora não possuíssem a intenção de fazer de seus escritos instrumentos que carregassem uma identidade afrodescendente, que fossem em si mesmos reflexos de lutas e aspirações do povo negro e carregassem em suas páginas a identidade e os modos de ser destes povos. Em função disso, mesmo assim, há a possibilidade de considerá-los como marcos iniciais para aquilo que mais tarde passaria a ser considerada como uma literatura afrodescendente.

Todavia, não há como negar que tais escritores não chegaram a desenvolver uma literatura afro-brasileira propriamente dita, assim compreendida como um sistema literário com características próprias, principalmente na medida em que constitui um espaço de expressão e lutas para os afrodescendentes. Em relação ao que seria uma literatura afro-brasileira, uma literatura negra, encontramos a concepção de Márcio Barbosa, recuperada na obra de Souza:

Eis, portanto, a especificidade da literatura negra no Brasil: é uma arte feita a partir de uma perspectiva do dominado, do oprimido. Mesmo os negros



que entraram para a história da literatura branca não escaparam dessa condição, já que nunca deixaram de ser fisicamente negros e portanto, sujeitos a todas as condições que se impõe aos oprimidos em geral (apud SOUZA, 2005, p. 68)

Neste sentido, é desta literatura, surgida da perspectiva do dominado, do oprimido, uma literatura produzida pelos próprios afrodescendentes e que dialogue com sua condição e papel na sociedade que nos propomos a tratar nesta parte do trabalho. Uma literatura que não tenha como centro a visão do branco, formada a partir de uma cultura europeia, branca, cristã, passível, portanto, de interpretar como estranha toda e qualquer manifestação social e cultural que venha da África.

Nesse sentido, esta pesquisa dialoga com aquilo que foi instituído pela Lei 10.639/2003, na medida em que busca trazer para a sala de aula uma literatura negra como espaço de expressão, significação e reivindicação, embora não necessariamente engajada. Não se trata de tomar os textos como panfletos, mas sim de tomá-los como indícios de um modo de ação, um modo de expressar e defender uma identidade.

Abrir as escolas para a cultura Afro-Brasileira é fundamental no processo de combate ao preconceito, à segregação, ao racismo, além da superação da exclusão e da desigualdade social. Determinada opinião pode parecer demasiadamente utópica, distante de encontrar resultados práticos. Podemos conseguir tais avanços por meio da educação, na medida em que esta é um importante motor para impulsionar mudanças e avanços na sociedade. A formação escolar pode ser um instrumento extremamente eficaz na luta contra as desigualdades e o preconceito, na medida em que dá ao aluno a possibilidade de conhecer os determinantes históricos de sua condição e do outro, além de incentivar o diálogo, a troca de experiências, as relações interpessoais.

### *2.1 Literatura e ensino sob o viés da Lei 10.639/2003*

A lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras nas escolas tem sido de suma importância para a expansão da literatura afro. A partir desse momento, tivemos a formação de um marco no Brasil, na medida em que o estado passou a considerar a relevância de garantir a inserção de tais conteúdos no currículo da Educação Básica. Porém, a mera

elaboração e promulgação dessa Lei não é suficiente para garantir que ela seja cumprida, Para que isso seja feito é necessário um comprometimento dos setores responsáveis pela sua concretização.

Um importante documento surgido a partir da lei 10.693/03, vindo a regulamentá-la e especificar a forma de aplicação e desenvolvimento daquilo que estava previsto na referida lei, foram as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Após tratar de algumas políticas relacionadas às questões raciais, o documento afirma:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10).

Destacamos a importância do direito de cursar os mais variados e elevados níveis de ensino, com professores qualificados, em instituições adequadas e com os instrumentos propícios. Lógico que o acesso a uma educação de qualidade passa, necessariamente, por um trabalho adequado de valorização das subjetividades e das características socioculturais de determinados grupos. A escola não pode negar o direito aos afrodescendentes de terem acesso ao estudo e à discussão acerca de sua própria cultura, ao lado das demais, dentro do ambiente de sala de aula, sob pena de estar ceifando um dos aspectos mais importantes na formação do indivíduo: o direito de reconhecer, expressar e agir no mundo a partir de sua identidade.

Porém, uma das principais dúvidas que pode surgir diz respeito ao que pode ser feito para garantir tais condições. Todavia, o próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos dá a noção que, a nível nacional e institucional, poderá ser feito:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2004, p. 10).

As ações afirmativas são extremamente importantes na medida em que dão ao indivíduo a oportunidade de não apenas reconhecer-se como parte de um grupo, mas principalmente reconhecer-se sujeito de direitos e lutas, figura importante dentro da sociedade, atuando ativamente dentro dela e reconhecendo-se parte de um processo intenso, juntamente com sua comunidade, de modificação de ideologias e revisão de valores arraigados.

A palavra “correção”, que inclusive já salientamos anteriormente, vem à tona novamente e sua reiteração constante tem uma importância imensa, por aquilo que evidencia dentro deste processo de valorização da cultura negra a partir da alteração produzida na LDB pela já referida lei. A partir de acordos firmados internacionalmente, o Brasil junta-se a diversos países do mundo na instituição de ações e programas que têm o objetivo de superar todo um histórico de exclusão, de exploração, de preconceito e inferiorização da comunidade negra.

Neste ponto, retomamos as considerações acerca da cultura e, principalmente, da literatura como importante instrumento na superação dessas desigualdades. Conforme sabemos, ela é uma das formas mais importantes de expressão e, por isso mesmo, de conhecimento de uma comunidade, de uma cultura. Neste sentido, a literatura afro-brasileira é, sem dúvidas, um meio extremamente relevante de conhecermos as aspirações e as reivindicações históricas da comunidade dos afrodescendentes. Esta literatura e o seu estudo constituem uma importante forma de afirmação porque nela convivem o modo de pensar, as crenças, as lendas, a religiosidade, o comportamento, os valores, enfim, toda uma gama de características inerentes a uma comunidade, a um grupo. Seu estudo pode instituir um importante lugar de debate uma possibilidade significativa de superação de estereótipos, porque o conhecimento do outro é, acima de tudo, uma forma de superação de visões equivocadas.

As Diretrizes e Bases já citadas, documento fundamental para guiar o trabalho com a cultura e a literatura afro-brasileiras em sala de aula, cita:

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p 18).

Importante consideração é a que delimita o Brasil como país “multi-étnico e pluricultural” e que evidencia que esta multiplicidade deve chegar à escola. Seria muito reducionista uma educação que, desenvolvida num país onde pelo menos três grandes culturas convivem, desse espaço apenas para uma delas. A escola deve abranger toda a multiplicidade que está marcada dentro da sociedade, porque ela não é um organismo isolado, mas uma parte desta mesma sociedade.

Não necessariamente deverão ser contempladas atividades curriculares. Projetos, simpósios, eventos artísticos, entre vários outros meios poderão ser articulados, como forma, inclusive, de inserir a comunidade dentro das discussões. Destacamos também os vários níveis, pois tanto na LDB, conforme veremos adiante, como nas Diretrizes, há a previsão de uma abordagem variada e contínua, ao longo de toda a Educação Básica. Desta forma, das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao último ano do Ensino Médio, da educação regular à Educação de Jovens e Adultos, em todas as fases e modalidades, há espaço para o trabalho com a cultura afro-brasileira.

A variedade do público é importante porque vai criando um movimento abrangente, surgido dentro da escola e tomando a sociedade como um todo, dos alunos para os pais, dos professores para os funcionários, de modo que o ensino se constitua realmente num espaço de transformação social e conscientização. Assim, mesmo aqueles que não estão mais na escola, ou que retornam a ela depois de vários anos, seja como funcionário, seja como aluno da EJA, poderão reconhecer a importância da cultura negra e compreender, principalmente, a importância de tomarmos esta cultura como uma cultura brasileira, como uma manifestação rica em arte, em expressividade e em elementos sócio-políticos fundamentais para a compreensão até mesmo do que entendermos nos termos ser brasileiro.

### 3 LITERATURA DE CORDEL E LETRAMENTO

#### *3.1 A literatura de cordel: aspetos históricos e características estilísticas*

Manifestação cultural extremamente ligada a tradições que remontam à Idade Média, como o trovadorismo, o cordel, no Brasil, sempre esteve ligado ao campesinato, ao homem do interior e, principalmente, ao interior nordestino. Além disso, é exclusivamente produzido em versos. Em Portugal, entretanto, possui variadas formas, podendo, inclusive, abolir o verso e ser produzido em forma de peça teatral (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 19). Além disso, não havia na tradição de cordel portuguesa uma identificação tão forte com a cultura dita exclusivamente popular, sendo produzido e recitado por pessoas de esferas medianas da sociedade. Todavia, uma semelhança, também apresentada por Marinho e Pinheiro, diz respeito ao fato de que por vezes eram consumidos coletivamente, recitados para pessoas não letradas.

O fato de circularem entre pessoas não letradas tem muito a ver com a característica oral do cordel que, mesmo sendo transposto para o papel, ainda assim guarda indícios de sua sonoridade, musicalidade e filiação com as manifestações orais de literatura:

A literatura de cordel, no contexto dos primeiros cinquenta anos do século XX, foi apreciada em sua quase totalidade oralmente por pessoas simples, totalmente analfabetas ou, no mínimo, com baixo nível de escolaridade. Os folhetos eram normalmente cantados ou recitados em pequenas comunidades de leitores nos mais diversos pontos da região – feiras, fazendas, casas de moradores, farinhadas, encontros no ambiente de trabalho, como roçados etc. Mesmo escritos, os folhetos tinham uma recepção marcada pela voz, e, muitas vezes nos espaços de venda, sobretudo nas feiras, através da apresentação ao vivo do vendedor (PINHEIRO, 2013, p. 39).

Talvez por isso o cordel seja tão associado às formas medievais de expressão literárias. Lá, sempre um trovador ou menestrel declamava seus versos para o público, que fruía os textos muito mais oralmente que por qualquer forma escrita de expressão.

Destaque-se, porém, que embora Pinheiro (2013) trate da comercialização nas feiras, o cordel, principalmente nos dias atuais, vem ganhando cada vez mais espaços. Assim, conforme Aderaldo Luciano:

Realmente, durante bom tempo o cordel foi vendido dessa forma, os últimos dez anos viram essa prática mudar. Em sebos e livrarias já encontramos cordéis expostos para venda, sem que sejam necessário o pregão [oral]. Nas bienais de livro pelo Brasil encontramos estandes com folhetos de cordéis expostos como qualquer outro livro, facultando-se ao leitor folhear, ler um pouco, atualizar-se e decidir o que fazer (LUCIANO, 2012, p. 64).

Aqui no Nordeste, temos uma característica peculiar em relação a isso porque convivem, ainda, dois tipos de tradição que podem ser descendentes da cultura medieval. Trata-se da convivência simultânea do cordel e do repente. Ambas expressões têm na oralidade o seu ponto mais marcante, sendo que a organização dos textos, como já dissemos, é praticamente a mesma. Neste sentido, temos duas tradições riquíssimas ancoradas na oralidade, explorando a sonoridade das palavras, o que significa que o nosso povo é extremamente musical.

A respeito dos folhetos, na obra *O cordel no cotidiano escolar*, Marinho e Pinheiro observam (2012, p. 17 – 18),

Os primeiros escritores de folhetos que saíram do campo em direção às cidades levavam consigo a esperança por melhores dias e as lembranças de contos e histórias de príncipes e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores. Vivendo nas cidades, os poetas começaram a transpor para o papel todo este universo de experiências.

O trecho acima citado acaba por sintetizar alguns aspectos peculiares ao cordel, a exemplo da questão do êxodo rural, enquanto um dos principais motivos para produção e circulação dos textos, além do fato de serem cantados, somente depois passados para o papel, impressos nas tipografias das cidades. Assim também se destaca a riqueza dos temas, construídos a partir das histórias compartilhadas oralmente, refletindo o desejo do cordelista de idealizar mundos e personagens distantes, transportando para o literário todo um universo de experiências.

Um dos principais pontos de contato do folheto de cordel com o texto de repente está na estrutura das estrofes e dos versos. Geralmente, tanto uma quanto outra manifestação são produzidas com estrofes de seis ou sete versos, tendo os versos compostos em redondilhas, seja a de cinco sílabas (menor), ou a de sete sílabas (maior), sendo esta última a predominante. Há também o esquema de rimas que é principalmente formado na estrutura ABCBDB.

Uma das organizações estróficas mais comuns no cordel, a sextilha é carregada de musicalidade, além de proporcionar uma adequada organização do sistema de rimas. Não é à toa que Pinheiro afirma que a “estrofe muito presente na literatura de cordel, a sextilha tem uma sonoridade muito agradável” (PINHEIRO, 2012, p. 95).

A utilização das redondilhas é algo bastante significativo para a ligação que o cordel tem com a musicalidade. Observando sua simplicidade, Norma Goldstein (2008, p. 36) afirma que este tipo de verso aparece “predominante nas quadrinhas e canções populares”. E prossegue: “verso tradicional em língua portuguesa, já era frequente nas cantigas medievais” (GOLDSTEIN, 2008, p. 36 – 37). Ora, sendo o cordel este tipo de literatura que retoma muito da linguagem e do estilo medieval, não é de estranhar que faça da musicalidade da redondilha maior um de seus maiores atributos. Basta lembrar que no período medieval ibérico a poesia ainda era produzida principalmente para ser cantada pelos jograis e trovadores, valendo-se intensamente do caráter musical.

A diferença do cordel está no fato de ser passado para a forma escrita. Ao contrário do repente, que é fundamentalmente oral, o cordel ganha um espaço para ser materializado, uma vez adquirido, pode ser levado aos mais distantes espaços e colecionado. O fato é que ambas as manifestações concorrem para a divulgação e a vitalidade da cultura popular. Segundo Cascudo:

Duas fontes contínuas mantêm viva a corrente [da literatura oral]. Uma exclusivamente oral, resume-se na estória, no canto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas, dança de divertimento coletivo, ronda e jogos infantis [...]. A outra fonte é a reimpressão dos antigos livrinhos, vindos de Espanha ou de Portugal e que são convergências de motivos literários dos séculos XIII, XIV, XV, XVI, Donzela Teodora, Imperatriz Porcina, Princesa Magalona, João de Calais, Carlos Magno, e os Doze Pares de França, além da produção contemporânea pelos antigos processos de versificação popularizada, fixando assuntos da época, guerras, política, sátira, estórias de animais, fábulas, ciclo do gado, caça, amores, incluindo a poetização de trechos de romances famosos tornados conhecidos (CASCUDO, 1984, p. 23 – 24).

O cordel está entre os textos escritos que ajudam na propagação da literatura oral, tanto no que diz respeito à própria produção dos folhetos, quanto na intertextualidade que possui com várias das obras e histórias citadas por Cascudo. Porém, fato de o cordel ser transposto para o papel, contudo, não anula sua possibilidade de permanecer sendo compartilhado oralmente. Ao manter no papel as

características da oralidade que lhe servem de inspiração, o cordel permanece sendo muito atrativo à declamação. De forma que,

Mesmo que se trate de uma literatura escrita, a transmissão do cordel é essencialmente oral: analfabetos compram regularmente folhetos e pedem a um vizinho ou a um amigo que os leiam (CAVIGNAC, 2006, p. 71).

Estudos mostram que, durante muito tempo, o cordel foi consumido não por um público que sabia ler, mas principalmente por um público que sabia ouvi-lo. Considerando que os leitores eram poucos, havia mesmo o hábito de adquirir os folhetos e pedir para outros fazerem a leitura. Era muito comum que os mais velhos pedissem aos mais jovens que tiveram oportunidade de se alfabetizar para ler os poemas.

Um fator interessante diz respeito à terminologia “literatura de cordel”. Segundo Cavignac, esta tem motivações na forma como as obras são comercializadas: “literatura de cordel é o nome que se dá à literatura popular ibérica vendida nas ruas pendurada em barbantes” (2006, p. 77). Conforme registra a autora,

O nome **literatura de cordel** provém de Portugal e data do século XVII. Esse nome deve-se ao **cordel** ou barbante em que os folhetos ficavam pendurados, em exposição. No Nordeste brasileiro, mantiveram-se o costume e o nome, e os folhetos são expostos à venda pendurados e presos por pregadores de roupa, em barbantes esticados entre duas estacas fixadas em caixotes (apud CAVIGNAC, 2006, p. 77) (grifos da autora).

Atualmente, ainda é possível encontrar muitos cordelistas expondo seus trabalhos em barraquinhas onde colocam os folhetos pendurados em barbantes, de modo a ficarem expostos facilmente para o público. Tal forma de exposição era muito comum em praças públicas, comemorações religiosas e, principalmente, na feira. Lá, os folhetos ficavam expostos na parte de cima da barraca, presos aos cordéis por prendedores de roupa, ao passo que na parte de baixo ficavam outros utensílios que o poeta vendesse.

Embora tenha nítida influência e associação com a cultura ibérica medieval, como grande parte do que diz respeito à cultura brasileira, o cordel no Brasil ganhou características próprias e, podemos dizer, únicas, marcado pela pluralidade que se faz presente na sociedade brasileira. Segundo apontam Marinho e Pinheiro (2012, p. 18), no Brasil o cordel sofre influência tanto das cantorias de viola, quanto do



“maracatu, dos reisados, do coco, da embolada”. A vasta gama passa também pelo campo espiritual, convivendo tanto temas e imagens religiosas, quanto o profano, além de lendas e credices e, claro, uma variedade também nas religiões, podendo haver tanto a filiação do poeta ao cristianismo quanto a algum rito de matriz afro-brasileira.

Essa variedade é muito comum e compreensível quando nos damos conta de sua relação com a própria natureza de do povo brasileiro, extremamente miscigenado. Abundam no cordel os temas de tradição europeia, muitos dos quais recontados mesmo de histórias estrangeiras, de livros que chegaram ao conhecimento dos poetas, há também uma inegável influência dos elementos da cultura afro-brasileira. Sabe-se que entre os escravos vindos para o Brasil havia muitos contadores de histórias e também os trovadores.

Segundo Cascudo (1984):

A literatura oral brasileira se comporá dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar (CASCUDO, 1984, P. 29).

Assim, a contribuição destes povos não pode ser compreendida apenas como algo do passado. Como salienta Cascudo (1984), tais povos trouxeram sua contribuição para “a memória e uso do povo atual”. Assim, cabe destacar esta diversidade e buscar trazer para o contexto atual todo esse rico histórico de tradições dos povos citados.

Já no final do século XIX, mas principalmente a partir do início do século XX, o cordel passa a ganhar uma estrutura bem delineada, com elementos que a partir de então vão identificar o gênero até os nossos dias. Primeiramente impressos nas tipografias dos jornais, passa-se em seguida a um período em que os folhetos são produzidos e comercializados pelos próprios poetas, por meio de suas próprias tipografias (são exemplos a de Leandro Gomes de Barros e a de Francisco das Chagas Batista).

Em seguida, criaram-se pequenas editoras populares, onde poetas compravam os direitos de publicação das obras alheias e passavam a produzi-las e vendê-las por sua conta. Isso gerou outra característica muito comum dos poemas,

que são os acrósticos com os nomes dos autores nas estrofes finais (LUCIANO, 2012, p. 72). Tal recurso foi criado para evitar o plágio ou confusão de autoria, uma vez que era “uma das formas de o autor se identificar na obra de cordel” (LUCIANO, 2012, p. 72), embora nem sempre ele esteja presente para elucidar a questão.

Em relação à organização dos folhetos em si, algumas características também são marcantes. Marinho e Pinheiro explicam de forma detalhada como era escolhida a quantidade de páginas:

8 a 16 páginas para as pelejas e poemas de circunstância; 24 a 56 páginas para os romances. Para a publicação de uma peleja de 16 páginas, por exemplo, eram necessárias apenas duas folhas de papel de tamanho ofício (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 26).

Pelo que ficou explícito acima, ao contrário do que se pode imaginar, o cordel não é uma forma única, ou seja, ele não possui uma única forma de realização, não é produzido a partir de uma temática apenas. Pelo contrário, de acordo com o tema e o tipo de cordel produzido, tanto poderá mudar a sua organização física quanto às escolhas estilísticas feitas no próprio poema. Isso tem justificativa e mostra que, ao contrário do que muita gente pensa, o cordel tem sim um planejamento e uma organização marcantes.

Compreender as subdivisões, os tipos de cordel é algo fundamental para entender a sua estruturação, a forma como as ideias são trabalhadas, bem como o tema que está ali presente. Vejamos abaixo algumas destas subdivisões do cordel, a partir daquilo que é exposto por Marinho e Pinheiro (2012).

**Pelejas:** embates propriamente ditos, em que os poetas aceitam entrar numa disputa a fim de depreciar o oponente e conseguir a vitória. Porém, não necessariamente elas precisam ser formadas por desafios reais: é possível criar situações fantasiosas com seres míticos e até mesmo pelejas entre vivos e mortos. Um outro fato bastante característico das pelejas é o mote, que funciona como refrão e é proposto durante uma disputa de modo a conduzir a temática e ser colocado como parte das estrofes criadas.

**Folhetos de circunstância:** possuem como principal característica o fato de tratarem de acontecimentos recentes, sejam eles nacionais, regionais ou locais. Há também a descrição da história de pessoas famosas e personalidades da região. Justamente por terem esta relação com o tempo em que foram produzidos, servindo

praticamente como um jornal na medida em que mantém a população informada, os folhetos de circunstância têm um período de vendagem limitado.

**ABCs:** são poemas narrativos em que cada estrofe trata do tema a partir de determinada letra do alfabeto. É possível encontrar folhetos deste tipo tratando dos mais diferentes temas, sempre fazendo um apanhado geral a partir de cada letra, de A a Z.

**Romances:** geralmente são escritos em sextilhas, com o esquema de rimas já apontado nesta pesquisa: ABCBDB. Há muita fantasia nos romances, seja colocando os bichos para falar, seja criando engenhocas, seja por meio da recriação de tempos remotos e a idealização de uma Europa fantasiosa, mas tudo, afinal, culminando na abordagem de temas bem nordestinos, inclusive com a presença de personagens locais. Há poucos personagens e as descrições não são realizadas de forma muito detalhada. Por vezes, como relatam Marinho e Pinheiro (2012, p. 38) para manter a aproximação com o público, os poetas, numa apresentação, trocavam os nomes das personagens pelo nome dos presentes.

**Marcos:** os marcos são poemas em que os poetas exibem suas habilidades para criar temas e figuras a partir de suas rimas. Na verdade, trata-se, geralmente, de um poema que reúne perícia no versejar e uma arquitetura hiperbólica, com construções faraônicas, de proporções, muitas vezes, monstruosas. Com isso, remete-se à grandiosidade, ao mítico, ao inalcançável, porém intrigante. Por ser tudo grandioso e por vezes impossível de fazer, o marco revela uma característica superior do poeta: ele constrói por meio dos versos aquilo que a humanidade não seria capaz de fazer de verdade.

Para além dos tipos de folhetos, outro ponto extremamente relevante do cordel é o que se relaciona com seus temas. A este respeito, é importante destacar o quanto os aspectos locais são relevantes para a criação das narrativas e a construção das personagens. Vejamos o que diz a este respeito Cavnac (2006):

Os romances e os folhetos colocam em ação personagens tirados do cotidiano, camponeses sem terra, vaqueiros, filhos de fazendeiros, que se chamam, em geral, Zé, Manoel, João ou Maria, falando a linguagem corrente e utilizando certas locuções regionais que dão um aspecto realista à história, mesmo se supondo que essa tenha sido inventada por inteiro (CAVIGNAC, 2006, p. 23 – 24).

Todavia, não queremos com isso criar a falsa compreensão de que o cordel seja unicamente voltado para os aspectos regionais. Na verdade, sua atmosfera tem como característica unir o local e o universal numa confluência que talvez seja única em toda a literatura. Vivendo a cultura e o cotidiano local, mas repercutindo a natureza do povo com que convivem, os poetas sempre vislumbram algo além, como se, no fundo, se almejassem a uma fuga para o mundo da fantasia. Vejamos:

Alguns nomes parecem ter vindo de outras terras, outros mares, mas as histórias se passam aqui mesmo, entre fazendeiros e moradores, nas caatingas e fazendas de gado. Aparecem reinos distantes, com seus reis e rainhas, príncipes e batalhas, mas também uma mistura bem própria da nossa cultura. Para entrar nesse mundo de aventuras, algumas vindas da Europa, na mala dos viajantes, outras gestadas aqui mesmo, no sertão do Brasil, basta ler os folhetos (...) (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 21).

O cordel, produzido nos mais ermos recantos do Sertão, é ao mesmo tempo reflexo destes recantos e aspiração de outras geografias. Às vezes criam-se alegorias, em que o rei opressor pode ser entendido como uma representação de um coronel, em que o príncipe e a princesa podem ser quaisquer casais do povo, com seu desejo de amar e serem felizes para sempre.

Mas não é só na união do local com o universal, do real com o imaginário, que reside o caráter confluyente da literatura de cordel. Seus versos carregam humor e sátira, exaltação e crítica, temas religiosos e profanos. Seus autores podem ter intenções didáticas ou puramente lúdicas, jocosas, servir à informação ou à fruição.

Informativo e lúdico, disponível nos espaços mais populares e barato, não é de estranhar o quanto o cordel se difundiu na nossa região. Todavia, não se imagine que com o que dissemos sobre o caráter informativo do cordel ele poderá ser tomado como uma produção pouco simpática à literariedade. Há no cordel muita riqueza no trato com a linguagem e a própria recriação do mundo real, inserindo personagens e elementos fictícios são indícios de uma preocupação de criar ficção e não apenas documentos históricos.

Inclusive, ainda que tomado do ponto de vista histórico, o cordel não se impõe como fonte absoluta de referência justamente por não haver precisão com as informações dadas e, nem mesmo, com relação à data de publicação. E explica-se: o objetivo dos folhetos não é, na verdade, produzir retratos fieis da história, da sociedade, senão ressignificar e adaptar estes fatos. Conforme já dissemos, a busca era muito mais por um mundo da fantasia do que a realidade em si mesma. O

caráter informativo certamente só tinha sua importância na medida em que não contrariava a ludicidade e o desejo de buscar o imaginário.

A sátira e a fantasia indicam isso e surgem de maneira muito precisa na justificativa maior para tudo isso: a fantasia e o riso são formas de fugir da realidade, muitas vezes tão atroz. O momento de fruição do cordel não objetiva ser um momento de fidelidade à realidade porque esta realidade, na verdade, pouco interessa naquele momento. Muitas vezes, inclusive, são recontadas histórias já contadas anteriormente, fatos que há algum tempo já se passaram. Tudo isso ocorre porque o objetivo maior não é ver as coisas como elas são, mas como poderiam ser ou ter sido. Vejamos o que diz Cavignac:

Embora relatem às vezes fatos históricos verificáveis, os folhetos dificilmente podem ser considerados como documentos históricos. Mesmo que seja possível uma contextualização, eles são datados e, se o lugar e a editora aparecerem, é sempre possível que se trate da reedição de uma história escrita anteriormente, tornando caduca a referência a tal acontecimento [...]. Pode-se então se perguntar se esses relatos não responderiam a uma lógica diferente daquela que visa retratar fielmente um acontecimento histórico e, por exemplo, se não serviriam a um pretexto à fala (CAVIGNAC, 2006, p. 33).

A referência histórica perde seu protagonismo na medida em que, por vezes, é contada após certo lapso temporal, retomada muito mais por aquilo que é transmitido oralmente do que por qualquer outra fonte mais concreta e precisa. Além disso, por agregar aos personagens e aos fatos históricos elementos e nomes da cultura nordestina, o cordel também surge como uma forma de expressão que une o real e o imaginário, como se o poeta assumisse o papel de ser o porta-voz dos sonhos e das fantasias do nosso povo.

A simbologia, a imagética, os estratos fantasiosos da mente têm significação mais forte e importante que a verdade dos fatos que servem para a estruturação do enredo. O cordel, em verdade, é fruto de uma sociedade muito mais imaginário do que real (CAVIGNAC, 2006).

Outro ponto importante a ser destacado é que a literatura de cordel tem como característica incontestável o fato de ser algo muito mais coletivo que individual, como que portando a visão de mundo e as vivências não de pessoas específicas, mas de todo um povo. Surge muitas vezes na oralidade e, ainda que seja escrita num folheto, é conhecida pelo povo. Recitada, cantada, recontada, passa, de

geração a geração, pelo imaginário de toda uma comunidade, como um patrimônio comum que fosse obra de todos e para todos.

Justamente por isso, por este caráter tão geral que adquire, a literatura de cordel acaba também por ser uma importante fonte de conhecimento sobre a cultura, os anseios e o modo de ser deste mesmo povo. Assim, a partir das considerações de Durkheim, Cavignac afirma:

O cordel se torna, de fato, a fonte de informação privilegiada para conhecer as tradições dos sertanejos. Aqui, outra vez, a existência de vozes discordantes no interior da “comunidade primitiva” é negada em proveito da uniformidade de condutas e de pensamentos individuais no seio de um grupo (CAVIGNAC, 2006, p. 73).

Logicamente, se poderia argumentar que toda literatura, na verdade, é um retrato de seu povo, servindo como forte indício de suas características enquanto grupo. Certamente isso é uma verdade incontestável, mas também é verdade que a maioria das literaturas, ao menos das ocidentais, serve também à expressão das subjetividades. Em vários momentos nos pegamos buscando as características da consciência do poeta postas no papel, seus desejos, suas inquietudes.

Muitos falam na subjetividade ao tentar apontar a principal característica da poesia, como se ela sempre tivesse a finalidade de expressar os sentimentos íntimos do poeta. Isto, entretanto, não ocorre no cordel. Pelo menos não com a mesma força. O cordel se liga muito mais a um povo do que a um poeta. Sabemos dos grandes nomes dessa literatura, como Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athayde, Patativa do Assaré, Francisco das Chagas Batista, mas não é fundamentalmente neles que pensamos quando lemos os textos. Pensamos em um povo, em um traço cultural, em uma forma de agir e de estar no mundo.

As considerações de Cavignac são relevantes, pois deixam perceber que o cordel muitas vezes serve mesmo de bússola indicativa de uma série de questões relativas à sociedade, sem, contudo, entrar em questões existenciais ou numa subjetividade mais profunda. Não se vê num cordel a exposição detalhada da consciência deste ou daquele personagem, ou mesmo as confissões dos sentimentos do poeta. Tudo é produzido como se este grupo, chamado povo sertanejo, fosse de uma unidade e de uma uniformidade impressionantes. Tratar do grupo, expressar os anseios de uma sociedade é muito mais atraente para o poeta popular que detalhar seres em específico.

Justamente por ligar-se estreitamente à sociedade do qual é fruto, o cordel é visto por Cavignac como símbolo da resistência do nosso povo, além de reflexo das condições de vida do sertanejo. Neste sentido, seria difícil imaginar um estudo do cordel que não se preocupasse minimamente com as relações entre texto e sociedade, entre poesia e mundo real.

E, mais a frente, a autora prossegue:

Devido a suas origens “populares”, e embora o fenômeno seja relativamente recente, a literatura de cordel é classificada de imediato na categoria “tradicional”, porque repousa, em grande parte, numa cultura oral que é considerada rude e deformada por seu modo de transmissão. A ela é reservado um tratamento tradicional, decorrente mais do folclore que da literatura. É verdade que se trata de um fenômeno difícil de definir, pois não se integra aos quadros da teoria literária e apresenta simultaneamente vários gêneros (poético, épico, satírico, lendário, mítico etc.) (CAVIGNAC, 2006, p. 74).

A literatura de cordel remete a tradição, todavia, como a autora mesmo afirmou, não é uma tradição formada ao longo do tempo, mas pela forma de expressão, ou seja, oral. Quanto a considerar-se a cultura “rude e deformada”, acreditamos que seja muito mais uma característica do olhar altivo e superior de uma cultura que se pretende dominante, que de um fato verdadeiramente comprovável. Basta pensarmos que um povo que sonha, que fantasia, que idealiza, certamente, não pode ser considerado “rude”.

Mais a frente, Cavignac afirma que a literatura de cordel possui duas características fundamentais: a primeira diz respeito aos folhetos serem muito mais relato que poesia. A segunda está ligada à forte estruturação da narrativa. Esta segunda característica permitiria um estudo geral do cordel, a partir de ocorrências em comum verificáveis nos folhetos, fugindo-se, assim, das dificuldades criadas pela grande quantidade de temas.

De fato, a estruturação dos textos é algo relevante porque acaba se configurando de modo quase que uniforme, de acordo com os tipos, o que facilita a compreensão geral do que seja o cordel e o seu estudo. Basta verificar que a poesia de um modo geral não precisa ser rimada ou metrificada, já o cordel dificilmente não é. Sua estrutura segue padrões bem determinados e isto acaba facilitando o trabalho daquele que pretende estudá-lo.

### *3.2 A literatura de cordel na sala de aula*

Por ser uma manifestação poética bastante popular, o cordel já foi muito marginalizado no Brasil. Mais que isso: sua importância enquanto artefato cultural e próprio da identidade de nosso povo foi por vezes ignorada (quando não rejeitada) dentro do ambiente acadêmico. Atualmente, entretanto, o cordel vem despertando cada vez mais atenção e, além de ter ganhado seu espaço dentro das universidades (em cursos de Letras, de Ciências Sociais, de História, etc.), também tem conseguido um número cada vez maior de leitores.

Este trabalho é mais um entre tantos que pretendem pensar o cordel como um importante elemento não apenas para a cultura e a expressão do povo, mas também como instrumento para a prática de sala de aula.

Um fato interessante a ser considerado na questão do trabalho com cordel em sala de aula diz respeito ao pouco espaço que é dado a este tipo de poesia na escola. Isto se deve a vários motivos, alguns dos quais já foram, inclusive, tratados neste trabalho. Um destes aspectos é a questão do desprestígio. Temos ainda uma escola extremamente tradicional, formada, como afirmamos, por uma visão de cultura, tendendo a considerar inferior tudo aquilo que não pertence ao padrão cultural privilegiado. Neste sentido, o cordel, como uma das muitas formas de manifestação da cultura popular, é visto muitas vezes com um olhar preconceituoso, mesmo quando a escola está localizada no contexto mesmo de produção deste tipo de literatura.

Essa prática pode ser extremamente podadora, na medida em que transforma a escola num corpo estranho dentro da comunidade, tratando apenas de coisas que nem de longe fazem parte do contexto social daquelas pessoas. Ao contrário de servir de espaço de atuação e troca de experiências, de preparação do aluno para agir livre e ativamente dentro e fora de seu grupo, a escola acaba sendo espaço de segregação, ao afirmar que as vivências e a cultura dos alunos não é passível de ser entendida como válida para uma situação de ensino.

Outro fator está ligado à academia. Ainda há pouco espaço para o cordel no âmbito universitário, embora muitos avanços estejam sendo alcançados. Logo, não é difícil imaginar que se não há uma adequada formação de professores, se o cordel não é contemplado dentro das disciplinas da graduação, se não há discussão,



eventos para o seu estudo, como esperar que o professor chegue à sala de aula preparado para realizar um trabalho sistemático e produtivo?

É sabido de todos que para muitos professores a licenciatura é o único momento de qualificação para o ensino. Se neste momento esses professores não forem formados de modo a ganharem amplo conhecimento de literatura, certamente haverá lacunas no seu trabalho docente. Com amplo conhecimento não queremos dizer que o professor deva ser um intelectual erudito, conhecedor de tudo em literatura. O termo amplo aqui está ligado muito mais a um conhecimento que se espalhe pelas mais variadas formas de expressão literária, mesmo que ele não vire um expert em nenhuma.

Vejamos a afirmação abaixo, de Hélder Pinheiro:

Afora a importante obra de Luís da Câmara Cascudo, *Introdução à literatura oral*, que não se voltava propriamente para a formação escolar, toda a literatura que circulou no meio do povo ficou à margem dos estudos literários e dos conteúdos tanto do ensino básico quanto do universitário (PINHEIRO, 2013, p. 37).

Isso traz significações fortíssimas e essenciais para compreendermos a organização de nosso sistema educacional. Lembremos, por exemplo, que a democratização e abertura da escola para as classes populares não foi acompanhada de uma renovação ou adaptação do currículo. Neste sentido, as classes populares até lograram acesso ao sistema de ensino, porém, ainda não conseguiram fazer deste sistema de ensino o reflexo da diversidade social que temos em nosso país.

Uma consideração a ser feita diz respeito ao modo como o cordel será trabalhado em sala de aula. Estamos acostumados a praticar um ensino consolidado a partir de uma determinada visão, que tende a buscar enquadrar tudo de acordo com paradigmas pré-estabelecidos.

Ora, numa sociedade multifacetada como a nossa, qualquer enquadramento que se faça acabará por gerar exclusão. A partir do momento em que o professor se apresenta para o aluno como detentor de um saber superior e que deve ser seguido, aprendido e reproduzido, ele está dizendo que não se importa com tudo aquilo que o aluno traz para a escola de suas vivências no âmbito familiar e comunitário.

Se esta postura deve ser banida da escola, com relação ao cordel não é diferente:

A postura de respeito e curiosidade pela cultura do outro deve ser sempre cultivada. É importante frisar isto, pois quase sempre acreditamos que temos um saber cultural para levar ao outro e quase sempre esquecemos que o aluno tem uma vivência concreta da cultura que precisa ser levada em conta (PINHEIRO, 2008, p. 19).

É preciso considerar que um trabalho de sala de aula que seja completamente isolado das vivências dos alunos, de sua trajetória de vida e daquilo que ele traz de sua comunidade, há de ser uma prática vazia. O professor e a escola têm muito a oferecer ao aluno, mas não se pode deixar de reconhecer que a escola tem a ganhar muito na consecução de sua função social na medida em que dê maior espaço para os alunos exporem e debaterem sua cultura.

Na verdade, o aprendizado tende a ser geral. Tanto por parte do aluno quanto por parte do professor. Além disso, outros colegas que não tenham origem ou vivência no âmbito do mesmo grupo social poderão trocar experiências e, ao passo que expressem suas formas de ver o mundo, entrarão em contato com a forma de ver o mundo do outro. Isto é uma maneira de a escola intensificar ainda mais o seu papel social.

Por outro lado, quando tais problemas são superados e ocorre um trabalho com o cordel em sala de aula, ainda assim nem sempre é possível chegar a resultados satisfatórios. Vejamos o que diz Pinheiro (2008):

Quando há a presença da cultura popular no trabalho de algumas escolas e até mesmo de secretarias de educação, muitas vezes a concepção que se tem é de resgate de algo que já teria morrido. Este modo de ver, por mais bem intencionado que seja, não consegue vislumbrar toda a dinâmica da cultura popular, seu fazer e refazer-se cotidiano no seio de determinados grupos ou comunidades. Ou seja, esquece-se de que a cultura popular é feita por gente de carne e osso, e que precisa ser reconhecida como tal (PINHEIRO, 2008, P. 16).

Tomar a cultura popular e, mais especificamente, o cordel, como algo morto, que deva ser resgatado como se resgataria determinada cultura perdida no tempo é, sem dúvidas, mostrar um desconhecimento profundo daquilo que vem sendo produzido em nossa região. Pelo contrário, vários jovens estão se interessando em produzir cordel, renovando a tradição e dando a público um conjunto de produções que certamente pode render um importante trabalho em sala de aula, por dar ao aluno a possibilidade de entrar em contato com produções populares, mas atualizadas com seu contexto e cotidiano.

Ainda com relação à cultura popular, Pinheiro (2008, p. 17) afirma que a escola apenas toma um real conhecimento acerca da cultura popular quando esta alcança a grande mídia, tornando-se moda. Podemos citar casos como do *Pavão Misterioso*, que alcançou o grande público a partir do momento em que a música que adaptava a história tornou-se tema de novela de uma grande emissora, além das obras de Ariano Suassuna, também adaptadas para a TV.

Todavia, qualquer iniciado na cultura popular sabe que ela supera em muito aquilo que alcança a grande mídia, sendo estas obras apenas uma pequena parcela. Não queremos com tal consideração diminuir a importância que a difusão das obras e formas de manifestação cultural por meios de circulação mais populares, como a televisão, seja algo negativo. Ao contrário, é uma importante forma de alcançar diferentes públicos, de diferentes idades, dando a oportunidade de conhecer as obras de forma lúdica, simples, além de gratuita. Entretanto, o que não é válido é fazer daquilo que chega à mídia a única referência para o trabalho com a cultura popular na escola. Vasta, plural, rica, tal produção tem muito mais a oferecer e deve sim ser levada para a escola.

Compactuando da mesma opinião, Pinheiro afirma:

No caso da literatura brasileira, defendemos a presença da denominada literatura de cordel no rol das vertentes da literatura que mereceriam ser levadas à escola, espaço canônico por natureza. Portanto, respondendo diretamente à primeira parte da pergunta feita no título deste capítulo, devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito (PINHEIRO, 2013, p. 36).

A colocação de Pinheiro é muito relevante na medida em que deixa claro que o objetivo não é negar a validade de outras formas de produção literária. Ao contrário, busca-se valorizar a literatura de cordel juntamente com todas as outras formas e tipos de literatura. O esforço, na verdade, é por recuperar um histórico de exclusão da literatura popular da escola, não de supervalorização. Outro ponto importante está na consideração da literatura de cordel como parte da literatura brasileira. Ela não é uma manifestação à parte, como que surgindo de um grupo que em nada se identificasse com nosso povo: é parte daquilo que é produzido pelo povo brasileiro e, como tal, deve ter espaço tão digno no contexto educacional como qualquer outra.

Hélder Pinheiro (2013) demonstra preocupação com o fato de ao longo da história os estudiosos de literatura terem simplesmente ignorado, ou no máximo citado, as formas orais de literatura. Vejamos:

Nenhuma história da literatura brasileira, desde a clássica obra de Sílvio Romero (1980), passando por José Veríssimo (1976), Ronald de Carvalho (1919) e a importante *Antologia nacional*, organizada por Fausto Barreto e Carlos Laet (1960), chegando a obras contemporâneas fundamentais, como a *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, trouxe como matéria de estudo a literatura oral de maneira geral ou, mais particularmente, a literatura de cordel (2013, p. 36 – 37) (grifos do autor).

O fato mais importante nas considerações de Pinheiro é que passaram-se, entre as publicações das obras citadas, mais de cem anos, ou seja, desde o final do século XIX são feitas histórias da literatura brasileira, sem, contudo, haver a inclusão da literatura oral ou popular. Nem mesmo os livros mais modernos, como é o caso do de Alfredo Bosi, que nos últimos cinco anos teve uma nova edição, abriram espaço para tais manifestações literárias.

Esta omissão é muito significativa, porque, conforme foi expresso anteriormente, o cordel começou a ser difundido no nordeste brasileiro justamente a partir do final do século XIX. Desta feita, surgiu praticamente junto com a historiografia literária e esta, até o momento, passados tantos anos, ainda não abriu os seus olhos para ele.

Esta exclusão no âmbito historiográfico tem sua repercussão. Sabemos que até hoje o ensino de literatura tem sido, basicamente, limitado à historiografia literária e, desta forma, obras como as que foram citadas acabam servindo como embasamento para grande parte daquilo que chega às escolas. Logicamente, estando o cordel excluído destas obras, acaba sendo, como realmente o é, excluído do ambiente de ensino.

Sabemos que a historiografia literária não deve ser predominante nem decisiva em sala de aula, todavia, ela tem sua importância na medida que revela as relações de uma obra com o seu contexto de produção, com a sociedade. Logo, ao ser excluído da historiografia, o cordel vivencia um processo de exclusão também de sua importância no seio da comunidade da qual é fruto. No livro *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi (2012), com várias imersões no contexto histórico, a omissão se mostra cruel, por parecer indicar que o povo do interior, o

povo do Sertão, com sua literatura, não faz história e nem interfere no contexto social.

Pinheiro tem esta preocupação, argumentando o seguinte:

Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza (PINHEIRO, 2013, p. 38).

A literatura de cordel tem importância não apenas para o grupo do qual provém, mas também para todo tipo de leitor. A literatura humaniza, aproxima os seres humanos, faz com que sentimentos sejam compartilhados, torna leitor e autor cúmplices, numa relação em que ambos têm a ganhar. Logo, a literatura de cordel, ao ganhar espaço em sala de aula, não terá apenas benefícios próprios.

Ao levar a literatura de cordel para o espaço escolar estamos procedendo na valorização desta literatura e abrindo espaço para que as sensações, as lutas, as reivindicações e a visão de mundo da comunidade sejam ouvidas. Mas, também, estamos dando espaço para que os estudantes tenham acesso a uma nova forma de produzir arte e propiciando a nossos alunos uma forma a mais de conhecer uma cultura, uma forma de estar no mundo e de expressar os sentimentos. Além disso, propiciamos também uma nova forma de fantasiar, que é uma das coisas mais relevantes que o cordel pode oferecer.

Com relação a esta ligação do cordel com a cultura, com os valores de uma comunidade, é interessante aquilo que diz Terry Eagleton (2011, p. 10), no texto *A ideia de cultura*, destaca uma situação paradoxal: embora o termo “cultura” tenha origem na agricultura, como sinônimo de cultivo, manejo da terra, é atualmente, entre aqueles que cultivam a terra, trabalham-na para tirar o seu sustento, que a sociedade enxerga menos cultura. Ao contrário, os habitantes das zonas urbanas são tidos como “cultos”, letrados.

Tal constatação nos apresenta uma série de conjecturas. Uma delas diz respeito ao conceito de cultura ali exposto. Está claro que se trata de um conceito de cultura em que tudo é avaliado a partir de um ponto de vista dominante, vendo

naquilo que foge de um padrão pré-estabelecido a falta de qualidade e a negação da possibilidade de ser considerado cultural.

Mais à frente, o próprio Terry Eagleton afirma que já é possível verificar mudanças nesse ponto de vista, em que, ao se falar em cultura, está se “falando das culturas de diferentes nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação” (2011, p. 25).

Assim, a partir desta mudança de perspectiva, temos uma nova forma de entender a cultura, mais adequada aos objetivos desta pesquisa:

Embora as palavras civilização e cultura continuem sendo usadas de modo intercambiável, em especial por antropólogos, cultura é agora também quase o oposto de civilidade. Ela é mais tribal do que cosmopolita, uma realidade vivida em um nível instintivo muito mais profundo do que a mente e, assim, fechada para a crítica racional (EAGLETON, 2011, p. 25).

A oposição realizada tem a ver com o desejo de mostrar a cultura como algo que extrapola aquilo que se costuma colocar como traço civilizatório, ou seja, urbanismo, altas taxas de escolaridade, desenvolvimento etc. Tais elementos se relacionam com o que costuma ser apontado como civilização, ou seja, sociedade extremamente desenvolvida, “rica” em termos de padrões de educação etc.

A cultura no sentido amplo tem a ver com a manifestação de um povo, com os valores, as crenças, as formas de agir em grupo, suas práticas afirmativas em relação a si próprio e em relação a outros povos. Neste sentido, extrapola, em muito, palavras como “escrita”, desenvolvimento, “tecnologia”, entre outras.

Percebe-se que o conceito de cultura aqui adotado tem a ver justamente com este conceito mais amplo apresentado por Eagleton. É perceptível, também, que neste conceito o cordel surge como produção cultural tão rica quanto qualquer outra, porque, como qualquer outra, reflete uma forma de agir, de pensar, de interferir no mundo, própria de um povo.

Em sala de aula, dar ao aluno a possibilidade de perceber tal questão é fundamental. Isto porque tanto possibilitará ao aluno, oriundo das camadas populares e rurais, a oportunidade de se sentir sujeito culturalmente ativos dentro do plano maior da sociedade brasileira, quanto proporcionará aos alunos oriundos das demais esferas da sociedade, a oportunidade de conhecer uma nova forma de expressão, conhecer a forma de agir, de ver o mundo de um povo e, por isso, é algo rico para todos no espaço de sala de aula.

É interessante perceber o que o próprio Eagleton afirma em outro ponto, após discorrer sobre o que o senso comum entende como sendo características de um ser culto:

Por mais esplêndidas que algumas dessas prescrições possam ser, certamente não são politicamente inocentes. Ao contrário, o indivíduo culto parece-se suspeitosamente com um liberal de tendências conservadoras. É como se os noticiários da BBC fossem o paradigma da humanidade em geral. Esse indivíduo civilizado certamente não se parece com um revolucionário político, ainda que a revolução também faça parte da civilização. A palavra “razoável” significa aqui algo como “aberto à persuasão” ou “disposto a concessões”, como se toda convicção apaixonada fosse *ipso facto* irracional (EAGLETON, 2011, p. 32) (grifo do autor).

O que Eagleton nos diz é que por trás de uma determinada concepção de cultura há uma série de interesses que estão muito além dos puramente culturais ou literários. Ao colocar a cultura como algo avaliável dentro de um determinado padrão, a classe dominante espera continuar dominante, porque sabe que as formas de expressão cultural das outras classes são formas de contestação, formas de reivindicação e, em sentido amplo, formas de agir, de atuar e de afetar o status quo. São formas de se fazer ouvir, ainda que maquiadas pelo humor, pela sátira, pela simplicidade de uma história de amor. Porque o modo de amar, ou de idealizar o amor, é também uma forma de agir em sociedade e de mostrar ao outro a sua forma de ver as coisas.

Hélder Pinheiro apresenta, ainda, outra característica do cordel que o torna relevante para o trabalho em sala de aula. Após tratar de sua ligação com a oralidade, de sua sonoridade, ele afirma:

Uma consequência metodológica dessa marca do folheto deverá ser a de se buscar sempre, em situação de ensino, dar-lhe voz, testar maneiras diversas de realização oral e até de encenação. Restringir o folheto à leitura silenciosa – como se faz com a poesia em geral – é limitar seu poder de comunicação, e, portanto, enfraquecer sua recepção (PINHEIRO, 2013, p. 39).

Realmente, a leitura oral do cordel pode constituir-se numa importante estratégia para conseguir a empatia dos alunos. Sabemos que os textos são extremamente musicais, explorando rimas, aliterações, assonâncias, enfim, uma série de elementos que tendem a despertar a atenção. Muitos deles podem até ser cantados!

Com relação às encenações propostas por Pinheiro, é preciso que deixemos claro que qualquer forma de encenação é válida. Não é necessário investimento financeiro ou coisa do tipo. Basta que se escolham alunos para recitar as falas de determinadas personagens, dando-lhes o tom adequado, que já se estará realizando uma encenação e poderá haver uma identificação e um interesse imediato dos alunos.

Ainda com relação à realização oral dos poemas, podemos citar outro texto, desta vez de Marinho e Pinheiro:

A leitura oral dos folhetos de cordel, como já afirmamos, é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser a de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entoações de modo adequado. Trata-se de dar expressividade à leitura – encontrar o seu *páthos*, o núcleo afetivo da narrativa (MARINHO E PINHEIRO, 2012, p. 129) (grifos dos autores).

A estratégia da repetição, verificando as diferentes possibilidades de realização dos textos pode se constituir num momento lúdico e agradável. Ela também tem sua importância na medida em que ajuda a encontrar o tom adequado para o poema. Naturalmente, é de se imaginar que a forma de ler mudará de acordo com a temática expressa, de modo que um poema humorístico não terá o mesmo sentido se lido da forma como se lê um poema dramático, e assim por diante.

Por todas estas considerações acerca da sonoridade do cordel, podemos afirmar que este aspecto pode ser um dos principais aliados do professor numa atividade com este gênero em sala de aula. A riqueza do ritmo, a facilidade em encontrar musicalidade, a abundância de rimas e demais recursos sonoros, como as aliterações e as assonâncias, tudo isso pode se constituir em pontos de partida para a identificação dos alunos com o texto. Pinheiro também destaca esta possibilidade:

O jogo sonoro estimula o leitor a prestar atenção, a repetir e até a memorizar livremente o poema. A partir do nascimento da imprensa e do nascimento do livro, quando a leitura passa a ser individual, a dimensão oral da poesia foi sendo eclipsada. Para a formação do leitor, realização oral do poema – pelo professor, pelos alunos individualmente ou em grupo – constitui uma estratégia das mais eficientes (PINHEIRO, 2012, p. 100).

Confirma tal fato a grande circulação dos poemas durante muito tempo em comunidades onde a maioria da população era analfabeta. O povo não lia, mas decorava os textos, recitando-os no dia a dia e ajudando a difundir as produções.



Como sabemos, desde os tempos clássicos a produção de textos rimados e em estrutura métrica popular ajudava na memorização e recitação dos textos. Desta forma, por que não idealizar um contexto em que os próprios alunos possam, também, memorizar os poemas e recitá-los, tanto na turma quanto em outros espaços de sua esfera social? Tal possibilidade existe e pode ser bastante estimulante para eles, basta que haja um incentivo, um trabalho bem planejado.

Mas não é apenas na sonoridade do cordel que pode se basear o trabalho com este gênero na sala de aula. Conforme já abordamos, o cordel possui uma grande variedade de temáticas, indo das narrativas tradicionais oralmente pelo povo chegando às mais diferentes aventuras, histórias de amor, de humor, de ficção. Ao lado da religião convivem temas mundanos.

Os poetas por vezes tratam de temas humorísticos, mas também podem tratar das questões mais assoladoras de uma sociedade carente e subdesenvolvida. Hiperbólico em vários momentos, com torres imensas, seres monstruosos, máquinas com características fantásticas, o cordel também é inundado de mitos, lendas e, também críticas sociais e políticas.

Marinho e Pinheiro afirma acerca disso que:

Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundos às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 129).

Fazer do cordel um objeto de debates é uma postura muito relevante na medida em que acaba aproveitando a riqueza de temas. Destarte, não ficaríamos apenas na verificação dos aspectos sonoros dos textos. Se eles são interessantes e riquíssimos como portas de entrada para a análise, não podemos achar que ficar apenas nas suas considerações seja algo proveitoso, senão minimizador.

Vasto em temas, o cordel não encontra limites para encantar aos vários grupos da sociedade. Expressa principalmente a realidade, as lutas, o modo de ver o mundo do sertanejo, do agricultor, mas também expressa as lutas do trabalhador de um modo geral, serve de expressão para as mulheres, as várias minorias, os negros... Neste último caso, o cordel também pode reencontrar suas origens, conforme já adiantamos em outro momento deste tópico.

Muito da tradição popular da poesia brasileira herdou dos descendentes de africanos, em especial dos bantos, sua forma de produção e organização. A influência africana está no coco, no batuque do maracatu, nas rimas de grande parte da poesia popular produzida entre nós, de modo que falar do cordel ignorando suas raízes africanas e valorizando apenas aquilo que herdou da Europa é, também, uma outra forma de apenas reproduzirmos, enquanto pesquisadora, toda uma tradição eurocentrista.

Nosso enfoque aqui visa justamente valorizar no trabalho de sala de aula, além da influência ibérica, também a influência africana, destacando-a como predominantes principalmente na sonoridade do cordel.

### *3.3 Literatura popular e letramento*

Um dos conceitos que embasam nossa pesquisa é o de letramento literário. Tratar de letramento, aqui, compreende a literatura como algo não apenas passível de decodificação, mas principalmente algo do qual o indivíduo se apropria para atuar dentro da sociedade, algo que ele toma como parte de sua forma de interferir no mundo e de com ele dialogar.

O conceito de letramento que tem se difundido nos estudos linguísticos e literários é aquele ultrapassa, que vai além da pura alfabetização. É assim que chegamos ao que nos diz Magda Soares (2014), destacando que o letramento não é a ação de ensinar a ler e escrever, mas o resultado desta ação, o estado a que o indivíduo chega após adquirir tais conhecimentos. Vejamos:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2014, p. 18).

Assim, o letramento se efetiva quanto o indivíduo passa a desenvolver e as capacidades de interação que adquire após a aquisição da escrita. O letramento, para além da decodificação, ocorre ao passo que se extrapola o papel e se chega ao âmbito social, cultural, ao mundo onde o indivíduo passa a interagir após apropriar-se da escrita.

Daí a relevância de se dar voz a literatura no contexto de sala de aula, uma vez que nesta também estão presentes as marcas do sofrimento, das emoções e das sensações da cultura popular. A literatura entra em lugares ermos, através dela viajamos para as periferias, para o interior de nosso país e deixamos clarear a obscuridade em que grande parte da população vive.

Logo, cremos já ser possível perceber que o letramento ultrapassa a mera escolarização, entendida aqui como aquisição de conhecimentos cristalizados num livro ou cartilha. Além disso, fica óbvio que sua função, ou principal importância, não seja apenas garantir a compreensão da estrutura textual, ou mesmo o bom desempenho apenas dentro do ambiente escolar. O domínio da escrita e a aquisição da capacidade de leitura geram inúmeras outras consequências na vida do indivíduo, principalmente no que diz respeito à inserção no mundo da cultura e do mercado de trabalho.

Segundo Magda Soares:

do ponto de vista individual, o aprender a ler escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2014, p. 17 – 18) (grifos da autora).

Assim, o conceito de letramento não abandona a noção de alfabetização, de aquisição de um código, mas acaba por extrapolar esta aquisição, na medida em que tem consequências em vários setores de sua vida. Portanto, são fases de um mesmo processo, onde a alfabetização é o primeiro passo para que o indivíduo comece a atuar de forma mais independente e significativa no seio de sua comunidade.

Tal fato ocorre porque, como bem diz, ainda, Magda Soares,

Conhecemos bem, e há muito, o estado ou condição de analfabeto, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas (SOARES, 2014, p. 19 – 20).

O acesso ao letramento é, para muito além de um acesso à letra, ao livro, ao texto, um acesso à cultura, à inserção social, a uma forma de inserir-se realmente no

seio da sociedade contemporânea. Isto porque, sendo “grafocêntrica”, a sociedade contemporânea tende a excluir aqueles que não têm acesso à leitura e à escrita, surgindo assim a necessidade do letramento como uma forma de mudança social, de garantir ao indivíduo os meios de buscar os seus direitos mais elementares.

Neste mesmo sentido podemos citar aquilo que afirma Brian Street acerca da necessidade de considerar-se o letramento de uma perspectiva mais ampla:

A tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro desta perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (STREET, 2014, p. 17).

Tais colocações nos mostram como uma educação voltada para o letramento pode ser uma importante forma de proporcionar ao indivíduo a possibilidade de inserção em vários setores e em várias práticas sociais. Ler e crescer a partir da leitura, entrar em contato com os modos de produção de um grupo ou uma comunidade e aprender com esta leitura a atuar dentro do contexto social; fazer da ludicidade do contato com a obra o primeiro momento de um complexo processo de construção de sentidos e de aprendizado de relações, de formas de agir.

Ainda de acordo com as colocações de Street (2014), é possível perceber que já não há lugar para uma noção de letramento que idealize um processo uniforme e invariável. Street julga oportuno “empregar o conceito de ‘práticas de letramento’, que é um desenvolvimento do conceito de ‘eventos de letramento’” (2014, p. 18). Ora, assumindo a questão a partir deste viés, é possível afirmar que vários são os locais, as formas, as instâncias em que podem ser desenvolvidas práticas de letramento.

Nesse sentido, vale destacar que a escola não é a única instância formadora da sociedade. Ao contrário, atua junto com as demais para constituição dos indivíduos e sua inserção no meio. observemos o que diz a Santana (2014, p. 272):

Os poetas cantadores, por exemplo, embora, na maioria das vezes, não tenham desenvolvido letramentos ligados aos contextos acadêmicos e escolares, fazem usos da leitura de modo que utilizam o texto como prática sociocomunicativa. Essa ideia revela que a aprendizagem de leitura e produção de textos está além dos muros escolares, fato que, se reconhecido, pode oportunizar uma significação ao ensino de leitura.

A palavra escrita está de tal forma ligada ao contexto em que vivem esses poetas, que se pode dizer que eles possuem talvez, não o nível de letramento sacramentado pela academia, mas um dos vários níveis de letramento conforme a conceituação de Street (2014). Aceitar o letramento como uma condição que extrapola o âmbito escolar é importante para a literatura e a cultura popular porque coloca as formas de expressão populares como uma das instâncias capazes de educar, edificar e habilitar o indivíduo para a atuação em sociedade.

Acaba sendo, também, uma forma de inclusão, porque os alunos oriundos de camadas populares sentem-se representados nas atividades de leitura realizadas em sala de aula. É uma forma de a escola apresentar-se como um espaço diversificado não apenas em termos de clientelas, mas também no que diz respeito às temáticas e aos instrumentos utilizados.

No dizer de Magda Soares (2014), o letramento modifica a vida do indivíduo em aspectos sociais, culturais, políticos, etc. e se tais aspectos, diante do contexto plural e tão diverso que temos, são multifacetados, não pode o letramento, a prática da leitura, ser uma atividade una, singular, pautada no conhecimento de apenas um tipo de literatura.

Ao se escolher apenas um tipo de literatura, sabe-se que a escola acaba por reproduzir a ideologia eurocentrista e dar espaço apenas à literatura canônica de tradição europeia, branca, cristã, etc. Toda uma tradição ligada a bases africanas, indígenas, ou mesmo de outras camadas da cultura brasileira, como sertaneja, periférica, entre outras é negada.

Quanto à variedade de textos em sala de aula, Pinheiro (2008) destaca a necessidade de os professores levarem a literatura de cordel para sala de aula dialogando com outras obras. Nesse caso, é importante pensar uma prática que seja a mais variada possível, sem privilegiar este ou aquele gênero; explorar a expressividade da literatura popular, tanto em termos sonoros quanto temáticos. Pinheiro, destaca que se há uma prática a ser evitada é o estudo da literatura como pretexto, algo que nega suas características e sua importância enquanto para a atuação dos indivíduos em sociedade. Vejamos:

Levar a literatura de cordel para sala de aula não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas pelo seu valor estético, sua dimensão

lúdica, seu apelo social e tantas marcas desta modalidade da cultura popular. (PINHEIRO, 2008, p. 16).

Embora Pinheiro trate da literatura de cordel de modo específico, podemos dizer que suas considerações são importantes no que diz respeito a toda a literatura, uma vez que a união do valor estético e da dimensão lúdica com às referências históricas e culturais contribuem de forma significativa para a constituição do letramento literário.

### *3.3.1 Letramento literário e a formação crítica do leitor*

Os estudos sobre o letramento e, mais especificamente, em relação ao letramento literário, mostram o quanto é importante colocar este conceito como uma das noções basilares a influenciar e dar norte à educação. Ele nos permite ver a literatura como fundamental para a formação dos educandos e para a compreensão do mundo em que vivem. Vejamos o que diz Colomer a este respeito:

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

A consideração de Colomer é extremamente relevante na medida em que coloca em foco duas das importantes contribuições que a literatura pode oferecer à formação de um indivíduo. A primeira delas é a formação social e histórica. Histórica aqui não quer dizer historiográfica, no sentido em que se baseou toda a educação literária brasileira durante anos. Quer dizer uma literatura que auxilia na inserção do indivíduo no complexo contexto histórico, que o ajuda a compreender as relações sociais e o desenvolvimento da sociedade, do seu povo e de outras culturas.

A segunda liga-se à questão da diversidade cultural. É neste ponto, talvez, que as considerações de Colomer se liguem de forma mais direta com as pretensões desta pesquisa. Fazer da escola o lugar da diversidade textual é abrir suas portas para a configuração de um contexto onde haja diversidade cultural e

social. É a partir do contato com diferentes textos que podemos ter noção das diferentes formas de pensar e agir no mundo, das diferentes formas com que os indivíduos expressam suas impressões e as de seu grupo.

É neste sentido que o trabalho com o cordel e, mais ainda, com um cordel de orientação afro-brasileira, pode constituir-se numa importante ferramenta para o estudo e a discussão da diversidade cultural brasileira no ambiente escolar. Sem desconsiderar as demais formas de expressão, a inclusão de um cordel afro-brasileiro tem o objetivo de proporcionar ao aluno o contato com mais uma entre as muitas formas de expressão, chegando, assim, ao que Colomer destacou no seu texto: “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural” (2007, p 31).

É a ligação com o cotidiano que se constitui no ponto fundamental da prática. O leitor crítico não é aquele que decora conceitos acerca do que ele nunca vivenciou, mas sim aquele que consegue estabelecer relações entre o que lê e seu contexto social, sua cultura, sua história de vida e dos seus semelhantes. Daí a importância, também, de selecionar obras atuais, ligadas ao contexto do aluno, que facilitem a compreensão e a associação com o seu contexto social: “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2014, p 34).

A compreensão é que se o aluno for capaz de estabelecer relações entre o que lê e a sua realidade, o que vive ou viveu, ou que seus pares vivem ou viverem, neste momento o trabalho com a literatura terá alcançado um de seus principais objetivos, terá chagado, enfim, a significar algo dentro da escola.

Rildo Cosson (2014) também argumenta que a literatura pode facilitar a compreensão e a interação com o mundo, algo que ultrapassa a simples leitura:

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

O que Cosson afirma é, com outras palavras, que a leitura simples, sem que se saia do que está no papel para chegar à vida, seria apenas uma decodificação, uma leitura que não possibilitaria o conhecimento do mundo. O letramento, ao contrário, cria a possibilidade de conhecer melhor o mundo porque permite que se veja este mundo através da linguagem. Ou seja, é o texto carregado de significados e gerando conhecimento para o leitor, não apenas um emaranhado de informações. O letramento proporciona um diálogo do leitor com o texto e com seus pares, um diálogo que culmina com um compartilhamento de experiências porque se inicia com a compreensão e assimilação dessas experiências por meio da leitura.

Ainda com relação à interação, ao compartilhamento de interpretações e experiências, cabe citarmos outra colocação de Colomer, desta vez mais direcionada ao trabalho coletivo. Vejamos:

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (COLOMER, 2007, p. 144).

Nossa pesquisa buscou valorizar essa comparação entre leituras e interpretações, entre o modo de ver e compreender um texto de um indivíduo particular e a relação deste modo de ver com o de seus pares, como que criando um diálogo entre uma leitura “una” e uma leitura plural. Assim, o momento de leitura acaba sendo uma atividade coletiva e dinâmica, muito diferente da leitura silenciosa e sem objetivos interativos.

A questão da coletividade encontra respaldo em outra consideração de Colomer:

Se o acesso à leitura implica em fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade. Não se trata, pois, de abandonar os alunos ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecedoramente incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não, através do acréscimo de perguntas do tipo: “Você gostou? Por quê? O que você mudaria?” (COLOMER, 2007, p. 146).

A coletividade ganha importância na medida em que ela nos ajuda a compreender cada subjetividade dentro daquele todo. Pode parecer paradoxal



pensar desta forma, mas é justamente na medida em que uma subjetividade demonstra suas particularidades sem, no entanto, destoar daquilo que em geral foi demonstrado também por seus pares que a coletividade demonstra sua força determinante e sua importância para a formação do indivíduo. Isto porque todo indivíduo atua no meio, tanto influenciando-o quanto sendo por ele influenciado.

Em outro momento de seu livro, a própria Colomer vai demonstrar como o contato com o outro conseguido no momento de socialização tem influências até mesmo para uma avaliação, em conjunto, daquilo que exteriorizado pelo indivíduo: compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia (2007, p. 147).

Outra consideração importante é a que faz Guido Armenellini acerca da “negociação e persuasão recíproca” entre o leitor e o grupo:

Cada leitor se acha inscrito em uma comunidade cultural que se baseia no fato de compartilhar alguns pontos de vista, interesses ou critérios de valor fundamentais. Neste âmbito, cada interpretação é fruto de um processo de negociação e de persuasão recíproca, no que diz respeito às normas e convenções socialmente reconhecidas, nem mais nem menos que o são, por exemplo, a seleção de valores no campo moral: seleção que nenhuma sociedade racional abandonaria incondicionalmente ao arbítrio de cada um dos indivíduos” (apud COLOMER, 2007, p. 146).

Percebemos como a formação de um leitor crítico e independente passa, inegavelmente, pela necessidade de um leitor que saiba agir em grupo. Parece um paradoxo que a ação junto dos outros facilite a independência de alguém, mas ao refletir sobre as palavras de Colomer podemos verificar o quanto a interação pode ser importante. É que o leitor só será independente naquilo que sua subjetividade puder ser acionada sozinha. Mas será social e conjuntamente determinado na medida em que responde como ator inserido num grupo maior, dos indivíduos de seu grupo social, de sua sala de aula, de sua religião, entre outros, dependendo da instância social em que esteja atuando.

Logo, atuando no seio do grupo o leitor influencia e é influenciado. Coloca-se e entra em contato com as colocações de seus pares, aprendendo e ensinando num jogo de trocas que só tem a ser positivo, porque, afinal, o objetivo maior do letramento é preparar o indivíduo para o mundo, ajudá-lo a inserir-se nesta sociedade letrada e nela atuar de forma decisiva e ativa.

Esta necessidade passa, conforme expusemos nos tópicos anteriores, por esses duas molas mestras que temos repetido e reafirmado o tempo inteiro nesta pesquisa: interação e diversidade. A interação, inclusive, é um requisito, segundo Rildo Cosson, para a formação de um “bom leitor”, ou seja, aquele que sabe fazer um ato de leitura isolado gerar significados no âmbito da coletividade:

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2014, p. 27).

Por isso, a leitura, por mais que seja uma atividade realizada num momento de isolamento ou tendo em vista um único tema ou propósito, não pode perder de vista o objetivo final de ser, acima de tudo, social e diversificada. Mas diversidade na escola e na sala de aula só se caracteriza realmente como uma condição inclusiva se começar ainda no planejamento do professor. Isso porque a escolha da prática, o planejamento das atividades, a escolha das obras é fundamental para garantir a inclusão. Conforme destaca Lajolo (2008, p. 66) durante muito tempo as atividades, os textos abordados, os manuais didáticos, tudo enfim utilizado pela escola atendia aos interesses dela e da classe para a qual ela atuava. Desta forma, os personagens, os autores estudados, tudo estava de acordo com o modelo de aluno que a escola queria formar.

Hoje já não existe um modelo a ser buscado. A escola é uma escola de todos e esta variedade deve começar no plano micro, nas escolhas das obras, no desenvolvimento das atividades, nas discussões. A partir daí é que será possível chegarmos a um ambiente escolar inteiramente tomado pela diversidade de colocações e de ideologias, dando, por isso mesmo, voz a todos e sendo um local de afirmação e de formação adequada também para todos.

Rildo Cosson é bastante enfático ao afirmar que a escola tem a obrigação de pensar práticas de letramento e proporcionar a melhor formação possível neste ponto:

Por fim, 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 alertas Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que

mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p. 23).

A reflexão, portanto, deve estar na forma como proporcionar o letramento literário e isso deve ocupar o planejamento dos professores e das instituições, de modo que a prática a ser desenvolvida corresponda às necessidades dos alunos e às suas expectativas.

## 4 METODOLOGIA

Os procedimentos nesta pesquisa adotados fundamentam-se, em grande parte, pelo viés da pesquisa-ação, visto que nos propomos a “intervir na realidade social” (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, a postura se direcionou em sair da teorização e partir para a atuação junto aos indivíduos e a comunidade (no caso, a comunidade escolar). Para Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa-ação se constitui:

quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 65).

Desta forma, tomando os alunos como colaboradores e com eles interagindo de modo a pensar e praticar uma metodologia de ensino de literatura (no caso, de literatura de cordel), saímos do mero documentalismo que muitas vezes marca as relações de ensino-aprendizagem, para o âmbito da atuação, da ação social por meio do ensino.

Conforme explicitado na introdução, a metodologia adotada se direcionou pela pesquisa qualitativa, baseada na “descrição” de um “processo” e na “análise indutiva” dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38), além da pesquisa quantitativa, baseada na descrição “estatística” de um determinado fato social tomado “como um todo organizado” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38).

Na pesquisa-ação, valemo-nos de uma intervenção numa turma de EJA de uma escola pública, de modo a realizar, por meio de seis encontros, conforme está melhor detalhado abaixo, aquilo que é proposto por Cosson (2014b) acerca da “sequência básica”. As aulas que ministramos têm como característica principal o tom dialógico e a participação efetiva dos alunos além do constante estímulo ao debate.

Como nosso foco esteve sempre direcionado ao letramento e, conseqüentemente, toda a experiência em sala de aula pode ser compreendida como um evento de letramento ajustando-se à noção de “letramentos” em

detrimento de um único evento de letramento (STREET, 2014, p. 35), buscamos utilizar na coleta de dados recursos que demonstrassem a validade da experiência. Sendo assim, e compreendendo o letramento como uma construção ativa do educando que lhe proporcione um aprendizado e o alcance de novas perspectivas, escolhemos utilizar um questionário dividido em duas etapas, uma aplicada no primeiro encontro e outra aplicada no último encontro da intervenção. A última etapa se justifica pelo desejo de identificar a contribuição que nossa imersão deu para o aprendizado e o fortalecimento do letramento literário na formação dos alunos.

O cordel biográfico produzido pelos alunos acabou sendo um material através do qual os próprios alunos puderam colocar em prática não somente o que foi discutido nos encontros, como também externar suas impressões, sentimentos e vivências. Vale destacar que a produção de um cordel não era, a princípio, o foco da intervenção, mas possibilitou se inscrever como um instrumento de observação da prática. Mesmo sendo o texto de cordel um dos recursos utilizados no exercício da intervenção leitora, cabe ressaltar que não exigimos do aluno a estrutura fixa do cordel, metrificação nos versos, esquema rígido de estrofes, ou qualquer outro padrão na produção deste. Até porque a experiência não se constituiu numa oficina de cordel, voltada para a produção, mas sim na leitura, discussão, posicionamento crítico. O objetivo da produção foi colocar os alunos para contarem experiências suas ou de pessoas que conhecessem, produzindo uma obra que, embora possa ser caracterizada pela simplicidade de sua composição, é inegavelmente uma importante fonte de conhecimento de sua realidade e da contribuição que a poesia pode dar à reflexão acerca da sociedade.

No que tange aos aspectos quantitativos, baseados nas respostas às perguntas fechadas do questionário, os dados foram analisados e expostos em gráficos. Já em relação aos aspectos qualitativos, com dados colhidos a partir das respostas discursivas ao questionário, trabalhamos com amostras transcritas das respostas dos próprios alunos e análise indutiva e reflexiva das mesmas.

Ainda que o foco estivesse no processo de produção escrita, tanto de respostas aos questionários quanto da produção dos cordéis, nossa pesquisa não desprezou a forma de coleta de registro oral. Para suprir este registro, usamos, durante a intervenção, de um diário de pesquisa, um caderno onde fomos registrando o decorrer da experiência, além de também anotar as principais

colocações orais dos alunos. Assim, os comentários e dúvidas dos alunos não se perderam, uma vez estarem documentados no diário de pesquisa, podendo, em alguns momentos do texto, serem recuperados.

#### *4.1 O local da pesquisa*

A pesquisa foi realizada em uma escola de E.E.E.F, fundada em 11 de outubro de 1979. A escola tem em média 411 alunos, 25 professores, 07 funcionários administrativos. Sua estrutura é de 13 salas, uma biblioteca e um refeitório adaptado. Funciona os três expedientes. Oferta o ensino fundamental II, ensino médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A instituição apresenta projeto como o 'Alombrar<sup>1</sup>'.

#### *4.2 Dos sujeitos da pesquisa*

Os sujeitos da pesquisa são alunos da EJA - 4 da E.E.E.F. A turma é formada por 30 (trinta) alunos, com faixa etária entre 15 e 44 anos.

Dos trinta alunos matriculados em sala, vinte e cinco (25) são presentes, porém não assíduos. Há 05 (cinco) desistentes. 16 alunos da turma se declararam negros ou pardos no questionário, representando 63% da turma (os outros 37% se declaram brancos). Outro dado a ser considerado é que 18 alunos, ou seja, 68% dos alunos estão inseridos no mercado de trabalho. Quanto ao gênero, temos 14 alunas do sexo feminino (59%) e 11 alunos do sexo masculino (41%).

---

<sup>1</sup> Oriundo do termo alombrar, ou seja, maravilhar-se com uma nova forma de aprendizado, mediante determinada dificuldade, seja nas operações básicas de matemática, noções de ortografia, além de fluência na leitura e escrita, o Projeto Alombrar, visa ressignificar o aprendizado superando amenizando a dificuldade do aluno, contando com oficinas semanais lúdicas. O projeto foi desenvolvido na Paraíba por meio de uma parceria entre o Secretaria de Estado da Educação, Ministério da Educação e Cultura e Fundação Roberto Marinho. Fonte <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2014/08/pb-tem-44-mil-jovens-com-distorcao-entre-serie-e-idade-no-fundamental.html>

Para manter o anonimato dos sujeitos, adequando, assim, esta pesquisa aos princípios éticos das pesquisas científicas, conforme especificado em Prodanov e Freitas (2013), não identificaremos, em momento algum, quem são os alunos. Para melhor compreensão a respeito de quem está respondendo ou comentando algo, utilizaremos apenas as legendas “H”, para alunos do sexo masculino, ou “M” para alunas do sexo feminino, seguidas de uma numeração que servirá para diferenciar os sujeitos. As mulheres serão citadas de M1 a M14 e os homens de H1 a H11.

#### 4.3 Da composição do corpus

Utilizamos um questionário para a composição do *corpus* da pesquisa, o mesmo pretende analisar o proposto pelo tema: as contribuições do letramento literário na turma da EJA. O questionário conta com 06 questões, das quais 03 são objetivas, aplicadas no primeiro encontro e com o objetivo de traçar um diagnóstico da turma e 03 subjetivas, aplicadas no último encontro, com caráter avaliativo da experiência.

Outro recurso utilizado na ação pedagógica em sala de aula foi a sequência básica proposta por Cosson (2014), em seus estudos de letramento literário. Tendo em vista a importância do letramento literário, ao adotarmos a sequência didática compreendemos “organização de estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do ensino básico, oral ou escrito”. (COSSON, 2014, p.48). Discorreremos mais adiante a respeito, considerando que as considerações desta fundamentação teórica se ligarem de modo mais específico àquilo que desenvolvemos em nossa sequência didática. Quanto ao recurso literário, utilizamos três cordéis para a intervenção que abordam a história de mulheres negras, embora não fosse o cordel um gênero tão comum em sala da EJA.

Os cordéis selecionados para utilização nas sequências didáticas tinham por foco a biografia de mulheres negras, que superaram seus obstáculos, entrelaçando assim a história de luta e superação. Estamos falando dos cordéis *Alquature*, *Dandara dos Palmares* e *Carolina Maria de Jesus*, todos da autora Jarid Arraes. A escolha teve um motivo de ser: aliar o literário ao mundo referencial, aspecto próprio da literatura biográfica. Os textos apresentam narrativas que revelam trajetórias de

dor, força, superação de três personagens femininas, cada uma com perfil diferente, mas tecendo a força do povo negro e sua valorização na história.



## 4.4 SEQUÊNCIA BÁSICA E DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

### 4.4.1 A atividade realizada

A experiência foi realizada num total de 06 (seis) encontros, sendo os dois primeiros de 1 hora-aula e os demais de 2 horas-aula, totalizando 10h/a, nos quais desenvolvemos atividades de leitura, discussão e produção de um cordel. Para coleta de dados, utilizamos um questionário, dividido em duas etapas. A escolha por dividir o questionário em etapas se deu pelo interesse de ter acesso primeiramente a informações que nos dessem um panorama dos alunos e de suas vivências com a leitura e a literatura. Em segundo lugar, pretendíamos também ter uma noção, ao final da atividade, do que pudemos contribuir para os alunos, de suas opiniões a respeito de tudo o que discutimos e do modo como pudemos contribuir para seu interesse pela literatura popular e sobre questões em torno do negro e, em especial, da mulher negra.

Na primeira etapa da pesquisa, em contato com os alunos colaboradores, foi entregue um questionário de diagnóstico, composto por 03 objetivas. O interesse estava em conhecer o nível de contato do aluno com o texto literário. O objetivo da escolha dos dois tipos de questões foi possibilitar a análise tanto de dados quantitativos quanto qualitativos a respeito da trajetória literária dos alunos. Para a análise dos dados quantitativos presentes neste questionário, nos utilizaremos de gráficos e a análise e amostragem de quatro respostas em cada uma das questões discursivas. Evidentemente várias foram as respostas obtidas (dos alunos participantes, 20 se dispuseram a responder), mas foge aos limites desta pesquisa apresentar e comentar cada uma delas. Portanto, trabalhamos com amostragem. A escolha por quatro perguntas já corresponde a uma amostragem de 20% do total, número já considerável para uma pesquisa que não pode ser muito prolixa.

Já com relação ao questionário aplicado no final da atividade, que chamamos de *questionário avaliativo*, foram aplicadas 03 (três) perguntas, todas elas discursivas. Também nos utilizaremos de 4 respostas para constituir a amostragem.

### 4.4.2 Detalhamento da atividade

A turma não era da pesquisadora, portanto, pós diálogo sobre a pesquisa e seus objetivos, a professora de Língua Portuguesa, permitiu o desenvolver da atividade proposta na sua turma.

Os primeiros dados coletados pela pesquisa surgiram com a aplicação do questionário de diagnóstico, com o intuito de conhecer a relação do aluno com a leitura, o gênero literário e a temática. A relevância destes estava em possibilitar a reavaliação e possíveis adequações na sequência didática planejada

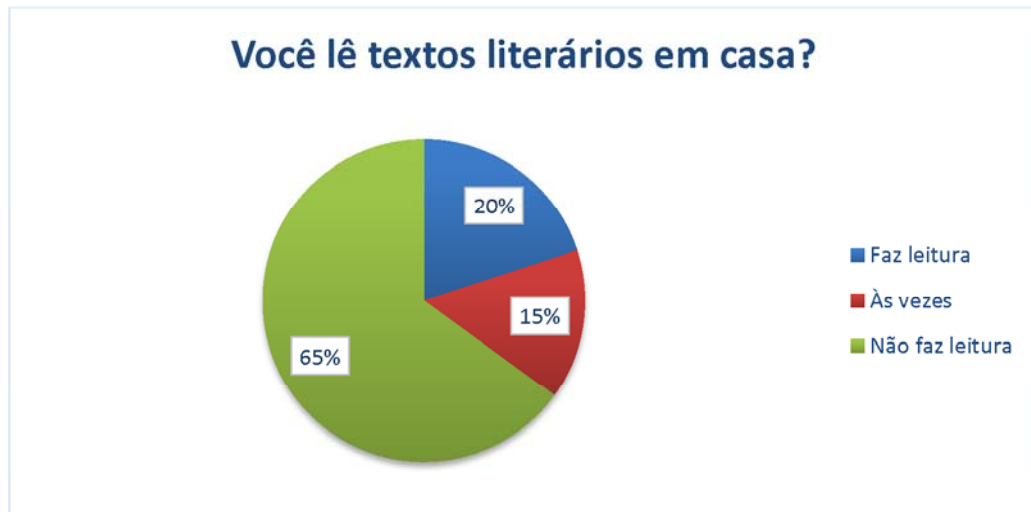
Porém, o questionário só foi aplicado no momento final do primeiro encontro. Antes, conversamos com a turma, apresentando-nos e discorrendo o que seria desenvolvido ao longo dos seis encontros. Também perguntamos para os alunos como era sua relação com a literatura, com a escola. Grande parte dos comentários foram anotados no diário de pesquisa.

#### *4.4.3 Aplicação do questionário de diagnóstico*

Conhecer os sujeitos com os quais se busca trabalhar numa pesquisa é fundamental para o planejamento e delimitação de tudo aquilo que se vai utilizar. Além disso, é fundamental para ter noção do que os próprios alunos esperam da experiência, suas opiniões, suas vivências, além de sua trajetória com o objeto de estudo, no nosso caso a literatura de cordel. Por tudo isto se percebe a importância do questionário de diagnóstico aqui utilizado e dos resultados com ele obtidos, conforme descreveremos a partir a seguir.

**1ª pergunta:** A primeira pergunta do questionário objetivo, *Você lê textos literários em casa?*, Tinha o objetivo de verificar o histórico de leitura dos alunos. Saber de suas vivências com textos literários, saber se nosso trabalho seria o primeiro a realmente estabelecer um contato mais profundo com as obras, tudo isso seria fundamental para que pudéssemos traçar nosso percurso nos demais encontros. Seguem os dados por meio de um gráfico:

Gráfico 1 – Leitura literária em casa



Fonte: Dados do Autor (2016).

A partir dos dados acima, podemos perceber que o índice de leitura ainda é muito baixo e isto se reflete tanto nas demais respostas que iremos demonstrar abaixo, quanto em relação àquilo que os alunos acabam trazendo como trajetória de leitura para a atividade. O próprio prosseguimento das atividades mostrou-nos que grande parte dos alunos não tinham conhecimento das características básicas de um cordel, do que seria um verso, etc.

Ao mesmo tempo, percebemos no decorrer das aulas que a ausência de leituras não se caracterizava como um impedimento à curiosidade, ao interesse pelas leituras. Ao contrário, os alunos demonstraram sim um grande interesse em conhecer os cordéis que iríamos trabalhar e saber das suas características, dos seus temas e seus personagens.

Parece mesmo que o inabilidade da escola com a literatura é sentido pelos alunos e motivo de certa indignação dos mesmos, uma vez que em mais de um momento os ouvimos dizer que “seria bom ter mais discussões assim” (H4) ou “que os professores trouxessem mais literatura” (M10), conforme anotações em nosso diário de pesquisa.

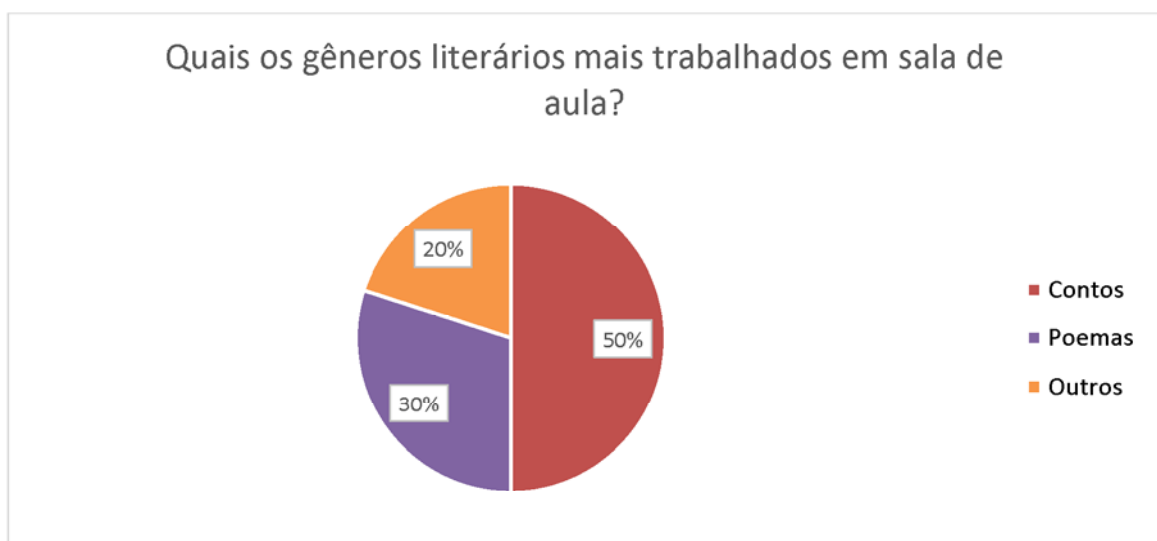
O fato de constatar um número alto de ausência de leitura literária no cotidiano dos alunos possibilitou ver que os números não refletem, de todo, uma má situação. Considere-se, a respeito disso, o histórico de baixíssimo índice de leituras dos brasileiros de um modo geral, inclusive entre aqueles que estão na

escolarização regular. Lembremos que jovens e adolescentes com atraso escolar costumam ter um histórico familiar bastante crítico e problemático. Esses fatores já mostram o quanto é significativa a ocorrência somada, entre leituras cotidianas e aleatórias (representadas pelo dado “às vezes”), de 35% de contato dos alunos com a literatura em suas casas, conforme dados do gráfico..

Tal fato demonstra a força da literatura popular, visto que muito deste contato se deu por meio do cordel. Além disso, por saber que se trata de uma turma de EJA, está claro o quanto a ocorrência é significativa, visto que mesmo em um contexto em que os alunos têm um histórico escolar marcado por percalços, é possível verificar uma possibilidade de, por meio da leitura, alcançar um futuro melhor.

**2ª pergunta:** *Quais os gêneros literários mais trabalhados em sala de aula?* Esta questão surgiu com o objetivo de verificar a ocorrência dos diferentes gêneros em sala de aula. Certo que o teor da mesma exigiu uma explicação prévia para os alunos. Após a entrega do questionário e antes de os alunos responderem às perguntas, fizemos a leitura em voz alta com breve explicação do que constituía cada termo utilizado e que poderia dificultar a compreensão, como “gêneros literários”. Esta pergunta foi muito relevante na medida em que pudemos perceber qual o papel da poesia naquela escola e qual o cenário de receptividade que os textos escolhidos poderiam encontrar. Vejamos:

Gráfico 2 –Gêneros literários trabalhados em sala



Fonte: Dados do Autor (2016).

No gráfico acima, ficou clara a já esperada superioridade na consideração do conto em relação à poesia. Inúmeras pesquisas mostram o quanto a poesia é relegada a um segundo plano nas escolas brasileiras e, mesmo quando é trabalhada, não é de forma satisfatória.

Por sua linguagem próxima da denotativa, por possuir enredo e personagens bem definidos, o conto acaba sendo considerado como “mais simples” de ser lido e compreendido. Além disso, é um dos textos mais privilegiados pelos livros didáticos, entrando de forma maciça nos inícios de capítulos ou unidades de leitura. Com isso, sendo o livro didático muitas vezes o principal instrumento de trabalho dos professores, o conto permanece com lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa.

Todavia, não se pode deixar de classificar como positivo o aparecimento da poesia no segundo lugar, na frente de crônicas 11% e romances 5% (segundo dados das respostas dos alunos, apresentados no gráfico como “outros” para que se evite a aglomeração de informações), gêneros também muito utilizados na escola.

A segunda posição da poesia, neste caso, se deve, em grande parte, ao trabalho realizado pela professora de língua portuguesa da escola, que segundo os alunos e o relato dela própria, vez por outra leva os poemas para a sala de aula. Além disso, também temos a presença de alguns textos poéticos nos livros didáticos, o que acabou por auxiliar no número.

Entretanto, não há como negar que os dados expostos apontam para um problema. Ora, como conceber que um só gênero ocupe a metade das leituras de textos literários em sala de aula? Como imaginar que a variedade do corpus está sendo levada em consideração? É muito preocupante imaginarmos que apenas uma forma de produção literária esteja ocupando a metade do tempo destinado à formação literária daqueles alunos, quando sabemos que o ideal era que houvesse uma variedade bem maior. E se juntarmos os dados colhidos a respeito da leitura poesia e dos contos, teremos quase três quartos do total de leituras dedicados a apenas dois gêneros. Cabe ressaltar que nos utilizamos de apenas um gênero em nossa experiência, mas num total de 6 encontros. Um gênero certamente deve ocupar a atenção da turma durante determinado tempo, mas não se constituir praticamente como única alternativa durante todo um ano ou etapa de ensino.

Desta forma, a variedade e a pluralidade de formas fica comprometida. O tempo para o trabalho com a literatura é mal distribuído e o contato não se dá de forma semelhante em relação aos diferentes gêneros.

Vale destacar que, embora a poesia possa abranger, na compreensão de grande parte dos alunos, também o cordel, 2% das respostas citaram o cordel como um gênero separado. Isso pode refletir ou que os alunos que citaram o cordel não conseguiam compreendê-lo como uma das formas pelas quais a poesia pode ser expressa, ou ainda que eles o veem como uma forma poética especial.

Dentre os “outros” gêneros citados estão as crônicas, as letras de músicas, o romance e até gêneros que não são propriamente literários, como revistas, notícias, jornais, etc.

O que foi documentado a partir das respostas a esta pergunta serviu para que pudéssemos planejar melhor a forma como trabalharíamos o cordel naquela turma e como mediariamos o contato dos alunos. Durante os encontros subsequentes chamamos atenção várias vezes para as principais características dos cordéis e perguntamos se os alunos viam semelhanças com outros textos que já leram, ou pontos que pudessem ser levantados.

**3ª Pergunta:** *Você gosta de ler?* Esta pergunta implicava, obviamente, não apenas a obtenção de dados quantitativos, mas principalmente informações que diriam muito a respeito da história de leitura e do horizonte de expectativas dos alunos. Ao responder se gostava ou não, o aluno estava nos dando um importante dado sobre o que esperava do contato com a literatura e de como poderíamos organizar os encontros seguintes. Abaixo apresentaremos os resultados num gráfico. Gráfico 3 – Gosto pelo ato de ler



Fonte: Dados do Autor (2016).

A partir dos dados observados, percebemos que um número considerável de alunos respondeu que não sentia prazer com a leitura. Tal dado é preocupante e nos coloca, enquanto educadores, numa situação delicada e que requer muita reflexão sobre o caminho que estamos seguindo e sobre aquilo que estamos proporcionando aos nossos alunos.

Durante as discussões realizadas nas nossas intervenções percebemos que os alunos culpavam muito o modelo de ensino como sendo o principal responsável pela sua falta de interesse pela leitura. Conforme consta em nosso diário de pesquisa, “Aulas chatas” (H1), “muitas atividades para fazer depois” (H3), “textos difíceis” (M2) eram alguns dos motivos apontados. Estas três colocações já demonstram grandes equívocos no trabalho com a literatura em sala de aula: 1) aulas enfadonhas, muitas vezes expositivas, centradas em características já prontas para serem apenas identificadas; 2) leitura apenas como pretexto para a realização de atividades em seguida. Perde-se a oportunidade de desenvolver debates, de compartilhar ideias. O principal objetivo é decorar conceitos e recortar partes dos textos para serem utilizados nas atividades; 3) A seleção das obras não leva em conta as expectativas, o contexto dos alunos. Em grande parte são textos realmente enfadonhos para adolescentes e jovens contemporâneos, contendo uma linguagem rebuscada e uma temática muito distante de suas vivências. Tais obras podem (e devem) figurar em sala de aula, mas cremos que o ponto de partida, até mesmo para despertar o interesse, o gosto dos alunos, deva ser a utilização de obras mais próximas de seu contexto, de seu “mundo”.

Refletimos sobre o que diz Rildo Cosson a respeito da escolha das obras:

Esse processo e os critérios nele usados podem e devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores, mas nem por isso deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado. Nesse sentido, não há como escapar de algum tipo de seleção geradora de cânones, seja aquela bem conhecida da história literária, seja aquela menos discutida do mercado que se guia pelos critérios de comercialização das obras (COSSON, 2014b, p. 34).

As palavras de Cosson nos dão a medida da complexidade do problema. O cuidado deve estar em considerar o cânone e dar espaço ao novo. Neste processo, ele mesmo afirma, sempre haverá algum tipo de exclusão, mas nem por isso devemos deixar de abrir espaço para a diversidade, para os “valores da comunidade de leitores” (p. 34). O que certamente não pode haver é a instituição de um contexto

onde todos os textos trabalhados estejam distantes da realidade dos alunos. Com isso, certamente, a noção de letramento literário estará passando muito longe da prática pedagógica instituída nas escolas.

Todavia, ainda é possível perceber que os dados não refletem apenas pontos negativos. O primeiro ponto positivo que pode ser destacado é justamente que os alunos que afirmaram não sentir prazer com a leitura, em sua grande maioria, não sentiam por causa da metodologia, o que mostra que com uma mudança de postura pode-se conseguir grandes avanços. Além disso, o segundo ponto positivo que identificamos é o fato de quase metade da turma ter afirmado que sentia sim prazer com o ato de ler, o que nos mostra que, mesmo dentro de um contexto apontado por eles próprios como não muito propício ao interesse, ainda assim havia um encantamento, uma fruição com a leitura.

Com os dados coletados nesta primeira etapa do questionário, verificamos que a turma na qual realizaríamos nossa atividade possuía, de um modo geral, pouco histórico de leitura, embora uma porcentagem pequena dos alunos fizessem uso da literatura em suas casas. Além disso, os gêneros que predominam no estudo da literatura são o conto, em primeiro lugar, e a poesia, em segundo. Com relação ao gosto pela prática da leitura, metade da turma demonstrou não gostar de ler, algo que, pelo que ficou dito nos comentários orais que fizeram, tem muito a ver com o histórico do trabalho com literatura na sala de aula. Com isso, já tínhamos importantes dados para o prosseguimento da pesquisa.

#### *4.4.4 Aprofundando a atividade: a Sequência Básica*

Com as respostas e os dados colhidos no questionário de diagnóstico, pudemos ter uma noção do público e daquilo que eles esperavam de uma aula com literatura. Percebemos, por exemplo, que uma parte considerável da turma tinha interesse em conhecer mais obras e curiosidade em desvendar ainda mais os segredos da literatura. Com isso, soubemos desde o princípio que a depender de nossas escolhas e da forma como abordaríamos as obras, não encontraríamos resistência por parte dos alunos.

Assim, com os dados do questionário e baseada no modelo de sequência básica apresentado por Cosson (2014b), dividimos da seguinte forma os encontros:



**1º Encontro** (uma aula): motivação a partir da leitura do texto de Felipe Cândido da Silva (2016). Abriu-se uma roda de discussão a respeito da temática do racismo e da forma como o cordel e a literatura de um modo geral poderia ajudar a combater este e outros crimes. Aplicação do Questionário de diagnóstico, conforme já especificado. Foi um encontro de iniciação ao tema.

**2º Encontro** (uma aula): estudo dos cordéis selecionados. Apresentação da autora Jarid Arraes através de seu blog (<https://jaridarraes.com/>) além das obras a serem estudadas (*Os cordéis Dandara dos palmares, Cordel de Aqualtune e Carolina Maria de Jesus*). Neste encontro os alunos não leram, apenas manusearam os cordéis, folhearam, visualizaram as imagens (não são xilogravuras propriamente ditas). Foi, portanto, um encontro para o contato com a autora e o conhecimento das obras (COSSON, 2014b, p. 57).

**3º Encontro** (duas aulas): Leitura dos quatro cordéis, um deles de Antonio Carlos de Oliveira Barreto. A leitura foi realizada de forma compartilhada, conforme Cosson (2014a; 2014b), sendo seguida de uma discussão temática sobre os cordéis. Para primeira aula o cordel sob a Lei 10.639 e *Dandara dos Palmares* e para a segunda o cordéis *Aqualtune* e *Carolina Maria de Jesus*, seguidos de diálogos sobre as temáticas dos mesmos.

**4º Encontro** (duas aulas): Interpretação. Discussão a respeito das personagens homenageadas nos cordéis. Diálogo a respeito de sua condição negra e excluída dentro da sociedade. Discussão a respeito do caráter biográfico dos cordéis e sondagem a respeito do conhecimento dos alunos a respeito deste tipo de produção. Discussão a respeito das características do cordel. Orientação para a produção, por parte dos próprios alunos, de cordéis biográficos a partir de pessoas da comunidade, da família, enfim, personagens que eles considerassem marcantes e dignos de serem homenageados. Início da produção.

O primeiro cordel analisado é *Dandara dos Palmares*, de Jarid Arraes. O texto inicia-se com a apresentação do tema e da personagem que será tratada, Dandara dos Palmares. O texto traz consigo importante reflexão acerca da ausência de referências históricas e culturais sobre a personagem e atribui tal fato primeiramente

ao racismo, mas sem deixar de considerar, também, o machismo. Negra e mulher, Dandara sofreu ao longo do tempo dupla exclusão: uma da sociedade em geral, pela sua cor de pele e situação de líder quilombola e outra até mesmo por aqueles que militam dentro do movimento negro, preferindo tratar de Zumbi em detrimento da figura feminina.

Na mesma esteira de segregação de Dandara dos Palmares está *Carolina Maria de Jesus*, personagem de outro cordel de Jarid Arraes. Desta vez, trata-se não de uma quilombola, mas de uma escritora. Se isto é motivo, por si só para dar a entender que a história das personagens seria diferente, basta iniciar a leitura do cordel para ver que a coisa não é bem assim.

A personagem deste segundo cordel representa não a luta de um grupo, de um povo, mas a luta diária de milhares de mulheres também negras, também pobres, também moradoras de comunidades humildes e esquecidas. Mulheres que tem na fome o grande mote de sua vida e na carência dos serviços básicos a condição que lhes configura a existência. Para Carolina, “A maior luta diária / era a busca por comida”! Isso, por si só, já a faz uma grande representante daquilo que constituiu e constitui a realidade de muitas das mulheres afrodescendentes em nosso país.

A busca por liberdade de Carolina não era a do seu povo (embora não se possa dizer que ela também não buscasse isso), mas a de seu próprio corpo. Uma mulher que se pretendia empoderada quando a sociedade ainda sequer possibilitava às mulheres desfrutarem de direitos básicos. Com “três filhos para cuidar / todos de pai diferente”, Carolina não desejava prender-se a ninguém, não queria estabelecer uma união fixa.

E foi nas palavras que ela encontrou forças para viver e sentido para suas atitudes, suas experiências. Passou a escrever tudo o que sentia e vivia, fazendo do papel que encontrava no lixo em razão de seu ofício de catadora, o suporte onde confessar seus sonhos, suas incertezas, suas dores. Entre esses sonhos estava o de conseguir sucesso com sua escrita, sair da favela, fugir da vida de privações.

O terceiro e último cordel que utilizamos em nossa pesquisa foi *Aqualtune*, também de Jarid Arraes. Trata-se aqui da história da princesa Aqualtune, filha do rei do Congo, que gozava em sua terra natal de todas as bonanças destinadas à realeza. Todavia, devido a guerras com reinos rivais, o Congo foi derrotado e seu rei

e súditos foram vendidos como escravos pelos vencedores aos colonizadores brancos.

Entre estes prisioneiros estava Aqualtune, outra personagem negra presente nas obras de Arraes, também vítima da exploração branca. Daí em diante o cordel passa a narrar todo o seu sofrimento, desde os porões do navio negreiro (passando fome, sofrendo de doenças, febres), até atracar no porto do Recife, onde apenas estaria para começar uma história de mais sofrimentos.

Uma primeira característica geral que podemos destacar diz respeito à organização textual dos três cordéis lidos e discutidos em nossa experiência. Percebemos a ocorrência de uma estrutura forma típica dos folhetos de cordel: estrofes estruturadas em sextilhas, versos de sete sílabas (redondilhas maiores), rima com o esquema assente em ABCBDB. Além disso, a quantidade de páginas é sempre 8, assemelhando-se ao esquema classificado por Marinho e Pinheiro (2012) como próprio das pelejas e dos poemas de circunstância.

Com relação à temática, encontramos a grande riqueza dos textos de Arraes. Engajados na militância feminista e negra, a poetisa faz dos seus poemas os instrumentos com os quais denunciar um histórico de segregação e o preconceito secular da sociedade brasileira. Neste sentido, podem ser considerados como verdadeiros expoentes da literatura afro-brasileira e, principalmente, da luta negra em nosso país.

Seus textos encaixam-se nos objetivos de nossa pesquisa, trazendo a atuação social e a construção de conhecimento histórico a partir da literatura. Neste sentido, são adequados a uma pedagogia que tenha como foco o letramento literário. Entendemos esta importância dos cordéis de Arraes não apenas por serem textos de literatura negra ou afro-brasileira, mas principalmente por trazerem uma atitude transformadora.

**5º Encontro** (duas aulas): Os cordéis foram produzidos individualmente. Acompanhamento da produção dos cordéis. Escolha a respeito da apresentação e organização estética dos cordéis. Orientação individual.

**6º Encontro** (duas aulas): Etapa final da produção dos cordéis. Acompanhamento da produção e orientação acerca de possíveis falhas estruturais e ortográficas.

Orientação final da escrita. Entrega dos cordéis. Aplicação do Questionário de avaliação da experiência.

Conforme especificado, a experiência que desenvolvemos teve como grande arcabouço os passos da sequência básica de Rildo Cosson (2014b). Adotamo-la pelo modo como é dada a aproximação com a obra literária, realizada aos poucos, fazendo com que o aluno se familiarize primeiramente com o tema, o autor e, por fim, com seu texto. Isso acaba fazendo com que o aluno tenha uma vivência diferente daquela proposta pela maioria dos manuais didáticos, que toma o texto como um objeto alienado do todo social.

A partir da sequência básica o aluno pode perceber o texto como produto primeiramente de uma série de determinações sociais e históricas e, além disso, como fruto de uma subjetividade que pretende atuar na sociedade por meio de seus textos.

O primeiro ponto da sequência a ser destacado diz respeito à forma de desenvolver a motivação. Segundo Cosson, a motivação não deve basear-se apenas na leitura, mas também na oralidade (2014b, p. 57). Nosso momento de motivação buscou justamente estabelecer, além da leitura de textos, um momento de discussão oral onde os alunos já pudessem, no primeiro encontro, se colocar e participar. Além disso, outra estratégia defendida por Cosson (2014b) que utilizamos em nossa sequência foi a escrita, porém, no nosso caso, ela não se desenvolveu apenas no momento de motivação, mas perpassou toda a experiência, até o momento de interpretação.

Cabe citarmos nosso procedimento no que concerne à interpretação das obras. Vale destacar que nossa postura buscou tanto a compreensão quanto a produção (aqui entendida, também, como uma parte do processo interpretativo, em que o indivíduo se coloca no papel de produtor para realizar o mesmo processo de construção de sentidos presente nos textos lidos). Atente-se também para o fato de que a interpretação constitui uma das etapas do modelo de sequência básica de Cosson (2014b) e teve como propósito proporcionar tanto um momento de interpretação interior, em que o aluno “decifra” as palavras e seus sentidos, quanto um segundo momento (aqui entendido como o mais relevante para os nossos propósitos) de interpretação exterior, que é o ato mesmo de externar nossas impressões, compartilhando-as com o grupo (COSSON, 2014b, p. 64 – 66).

Em termos de leitura, vale destacar nossa opção por utilizar a leitura compartilhada, prática defendida por Cosson (2014b) como bem mais relevante para o aprendizado do aluno que qualquer opção por aulas conceituais e historiográficas:

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (COSSON, 2012, p.23).

O compartilhamento de experiências é algo fundamental numa atividade que se pretende inserida num contexto e relevante para a vida dos alunos. Além do mais, está diretamente ligada a tudo aquilo que destacamos no capítulo sobre letramento a respeito da interação, da atuação no âmbito da sociedade, etc. Mas pensando em potencializar ainda mais este compartilhamento, aliamos a leitura compartilhada ao resgate do conhecimento prévio, conforme Cosson (2014a) destaca entre outras estratégias de leitura:

Uma primeira estratégia é a ativação do conhecimento prévio que funciona como uma estratégia-base, pois é usada em todos os momentos de uma leitura e ajuda a realização das outras. Ativar o conhecimento prévio consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto, mais ou menos nos termos que descrevemos para as atividades de predição que antecedem a leitura de um texto (COSSON, 2014a, p. 117).

Através do conhecimento prévio, os alunos puderam compreender como suas experiências eram compartilhadas em conjunto, como muito daquilo que conheciam e tinham vivenciado era semelhante àquilo que seus colegas também vivenciaram. Afirmações como “eu também”, “comigo foi desse jeito”, entre outros evidenciam as trajetórias ligadas pelo mesmo contexto social e deixam clara a importância do momento de troca de experiências para um trabalho relevante com a literatura em sala de aula.

#### *4.4.5 Aplicação do questionário avaliativo*

Com o último encontro pudemos aplicar o questionário avaliativo e, a partir da análise dos dados colhidos, refletir acerca de tudo o que realizamos e dos resultados alcançados. Pudemos perceber se nossa intervenção naquela turma pôde, realmente, constituir-se num evento de letramento e contribuir para o aprendizado e

a aquisição de experiência por parte dos alunos. Nesta etapa, as respostas foram produzidas de forma discursiva, com desenvolvimento maior, em forma de pequenos textos. Selecionamos abaixo algumas delas e procedemos na análise.

**1ª pergunta:** *Como você percebe a presença da identidade na literatura a partir dos cordéis analisados?* Esta pergunta nos possibilitou verificar como os alunos compreenderam as discussões acerca da identidade e, principalmente, se conseguiram perceber realmente marcas de afirmação de uma identidade a partir do que foi lido e discutido. Segue a resposta dada por M1, negra, 23 anos:

Eu vi muita presença de luta por uma identidade nos cordéis que a gente leu. As personagens negras nunca se renderam diante das dificuldades e foram guerreiras até o fim. Os cordéis valorizam a cor negra e a luta dos negros para ter direitos e liberdade num país tão desigual como o nosso. É como a gente falou nas aulas, que nos livros não mostra como as pessoas negra sofreram no Brasil (M1).

A aluna destaca a luta, o desejo de afirmação. Além disso, mostra que percebeu o desejo de Arraes de promover, por meio de seus cordéis, um trabalho de conscientização, de resgate, de valorização da cultura negra e de personagens importantes para a história do movimento negro no Brasil.

Todavia, consideramos a última parte de sua resposta como uma das mais relevantes para os objetivos de nossa pesquisa. A aluna demonstra ter guardado muito daquilo que foi socializado e discutido com seus colegas. Demonstra também, em decorrência disso, que o momento de discussão é fundamental para que a literatura realmente possa alcançar o seu objetivo, que é humanizar, provocar por meio de seu jogo de sentidos uma real compreensão do ser humano de um modo geral e de si mesmo. É no diálogo com o outro que esta capacidade ganha seu ponto mais forte.

E de fato, durante vários momentos os alunos destacaram que nos livros com os quais tiveram contato durante sua escolarização o sofrimento dos negros não era tão bem representado como daquela forma. Entendemos o posicionamento dos alunos e vemos que tal fato pode ter explicação.

A história ensinada nas escolas, presente nos livros didáticos, nos manuais traz pouco de “humanização”. Fala-se da escravidão, fala-se da tortura e submissão dos negros, mas tudo de forma tão fria e geral que dá para fazer uma analogia com a forma como são tratados conteúdos como a formação do sistema solar ou o

surgimento da vida na terra. Não há uma discussão acerca das subjetividades envolvidas, da dor muito mais psicológica que física, da histórica negação de direitos e liberdades a todo um povo, do fato de ainda existir muito disso mesmo nos dias atuais.

Inclusive, num dos momentos de maior riqueza, os alunos chegaram a dizer que, nos livros, a escravidão acabou com a Lei Áurea e para eles só isso interessa, mas que eles sabem que de alguma forma ela permanece até hoje, como algo constante e praticamente eterno em nossa sociedade.

É difícil saber se eles chegariam a levantar tais conjecturas numa leitura isolada, silenciosa. Talvez conseguissem, talvez levasse algum tempo, talvez muitos nem chegasse a pensar nisso. Mas o fato é que com a leitura compartilhada a discussão realmente aconteceu, para todos participarem. Isto é o que constitui toda a relevância do momento e o que nos dá a noção de que apostar no letramento e na leitura participativa pode ser uma excelente alternativa para a melhoria a formação dos alunos e um maior crescimento intelectual e humanístico.

A questão da luta, exposta por M1 é também comentada por H4, homem de 20 anos, pardo:

A identidade que agente ver e a da luta, do povo negro que não se rende diante da vida, que não abaixa a cabeça, não abre mão e enfrenta tudo (H4).

A fala de H4 mostra o quanto ele se identifica com os textos lidos, algo que talvez tenha muito a ver com o seu perfil. Jovem e pardo, ou seja, trazendo na pele a marca da variedade do povo brasileiro, ele parece gostar do posicionamento aguerrido das personagens negras, da sua disposição em enfrentar tudo, algo que muito dialoga com sua idade e sua disposição de, também, enfrentar a sociedade e “lutar por seu espaço” (conforme coletado em nosso diário de pesquisa).

Leiamos outra resposta, desta vez de M12, 23 anos, branca:

Eu percebi por que a literatura pode fazer a gente conhecer melhor as pessoas e as suas dificuldades. Eu acho que só a literatura pode ensinar a gente e dizer coisas tão bonitas como os poemas que a gente leu. Eu gostei muito dessas aulas por que a gente viu os problemas dos negros de forma diferente e com literatura (M12).

Nesta resposta o caráter humanizador da literatura ganha enorme relevância. A aluna destaca a possibilidade de conhecermos “melhor as pessoas e as suas dificuldades” por meio da leitura dos textos literários. Isto é algo extremamente relevante na medida em que vemos a literatura ocupar o espaço de sala de aula sem parecer apenas mais um conteúdo distante da vida dos alunos, sem trazer consigo nada além de informações a serem decoradas para a prova bimestral ou o trabalho passado pelo professor. Vemos a literatura entrar na escola como algo que vai além dos meros conteúdos, que vai além da mera “decoreba” e, mais que isso, como algo que nem de longe parece “chato”, “ruim de ler”, conforme dados dos questionários e do nosso diário de pesquisa.

É o texto significando exatamente aquilo que ele é: arte humanizadora, conhecimento sobre o homem e o mundo, sobre as pessoas e suas subjetividades, sobre a história e as revoluções (desde as grandes revoluções até as mais simples, realizadas dentro de cada escritor, de cada personagem).

Neste sentido, vale a pena citarmos novamente Antônio Candido:

a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores (CANDIDO, 2011, p. 193).

O texto de Candido é muito relevante para justificar aquilo que foi afirmado pela aluna em sua resposta. De fato, a literatura pode ser um dos aspectos culturais a proporcionar o acesso aos diferentes níveis de cultura porque ela é fruto destes diferentes níveis, produzindo tanto obras tão eruditas quanto um romance de José de Alencar, quanto um cordel, obra de literatura popular simples e igualmente rica, como os de Arraes.

Nossa preocupação em certos momentos de nossa pesquisa foi justamente contribuir, o mínimo que fosse, para acabar com essas “esferas incomunicáveis” que eram o popular e o erudito. E um dos vários matizes por que passavam essa falta de comunicação era, inegavelmente, o processo de escolarização, que tendia a excluir tudo o que era popular do âmbito de estudo e discussão.

Outra resposta, desta vez de H1, homem, 31 anos, branco, é relevante para demonstrar a consideração do lugar do outro:



Eu vi a identidade das mulheres. Achei importante. Vê o que elas sente, que elas quer também ser ouvidas, principalmente as negra. Que tem a vontade de mostrar o que pensa, as dificuldades que enfrenta (H1).

As palavras de H1 mostram o homem aparentemente descobrindo que as mulheres têm necessidade de serem também ouvidas, de terem seu espaço na sociedade. A função do letramento como ampliação de horizontes entra em cena aqui e percebemos que a literatura realmente é uma forma de conhecimento e de sensibilização.

**2ª pergunta:** *Qual a pessoa que você escolheu para homenagear com seu cordel?* Esta pergunta tem o objetivo de conhecer a motivação dos alunos para escrever os seus cordéis, saber qual a pessoa escolhida para receber a homenagem e seu grau de ligação com esta pessoa. Vejamos a resposta de H5, 19 anos, negro:

Eu escolhi fala de minha mãe. Contar a historia dela que também é de luta ela também é negra (H5).

O aluno escolhe falar da mãe por encontrar na sua história uma relação com aquilo que ele presenciou na leitura dos cordéis. Seu texto, conforme pode-se ver nos anexos, é repleto de elogios e também busca mostrar seu sofrimento e suas dificuldades, assim como fazem os textos biográficos de Arraes.

Outra resposta, agora de H9, 18 anos, branco:

Eu escolhi falar de dona Heloisa, que foi minha professora e merendeira e que é exemplo de mulher forte e batalhadeira igual a escritora do cordel (H9).

Neste caso o aluno escolhe falar da ex-professora e merendeira que hoje é faxineira. É interessante perceber como ele saiu do âmbito familiar e resolveu homenagear alguém que teve, também, uma grande importância em sua vida. E também chama atenção o fato de ele ter se relacionado à escolha de sua ex-professora com a leitura do cordel sobre Carolina Maria de Jesus. Talvez o fato de serem duas pessoas ligas à escrita, às letras, tenha feito relacioná-las.

Outra aluna, M2, 18 anos, negra, escolheu falar da avó:

Eu contei a história de voinha, que era muito vítima de preconceito em todo lugar que ia, por que era negra. Até trabalho digno ela deixou de ter por causa da cor da pele dela (M2)

O histórico de segregação fica visível na fala de M2. Nela podemos ver uma mulher que sofreu durante toda a sua vida com o preconceito e a exclusão social, fatos que são relatados no cordel, que está em anexo. Além disso, até o trabalho, direito constitucional essencial para a manutenção da dignidade, lhe foi negado por causa de sua condição de mulher negra.

Já o aluno H3, 21 anos, pardo, preferiu falar de seu pai:

Eu escolhi fala de meu pai. Ele sofreu muito com a cor dele já acusaram de roubo sem ele ter feito nada, ele teve que prová. no Brasil o negro só tem lugar na cadeia (H3).

H3 era um dos alunos mais participativos nas aulas. O tempo inteiro ele se colocava nas discussões e não raro deixava claro que o negro é vítima de forte preconceito: “o negro, professora, tem sempre um dedo apontado para ele” (conforme consta em anotação em nosso diário de pesquisa). Talvez essa sua certeza tenha a ver com o sofrimento de seu pai, que chegou a ser acusado de roubo e teve que provar sua inocência, segundo o jovem, devido à sua cor de pele.

**3ª pergunta:** *Qual parte dos cordéis analisados em sala deu inspiração para a produção do cordel autobiográfico? por qual motivo?* Esta pergunta liga-se mais especificamente com a necessidade de saber onde os alunos foram buscar, dentro dos cordéis lidos e discutidos em sala de aula, a inspiração e a motivação para produzirem seus próprios cordéis. O objetivo era saber se eles relacionariam a discussão e os pontos levantados como mais significativos àquilo que produziram em seus próprios textos.

Vejamos a resposta de M6, 30 anos, negra:

A parte que fala da escritora negra que passou fome quanto ela era pequena porque minha mãe mim disse que ela também passou. E o meu cordel é sobre a historia de minha mãe porque ela trabalhou muito para agente ter comida quando nasceu. E nunca faltou comida (M6).

Curioso que nas discussões a aluna não comentou nada sobre isso, o que pode indicar que ela tivesse vergonha de tal situação e apenas se sentiu à vontade para tratar do assunto quando estava escrevendo unicamente para nossa leitura.

Vemos com este relato que falar em caráter humanizar e em conhecimento não é vangloriar o trabalho com a literatura. Na verdade, a leitura de um texto pode sim levar o aluno a refletir sobre a sua trajetória e a daqueles que o cercam. Além de tudo, a produção do cordel, até então sendo algo que poderia servir apenas como mais uma das muitas atividades de sala de aula, ganha ares de diário, de confissão, onde a aluna pode exteriorizar algo que não teve coragem de dizer na frente de seus colegas.

A aluna demonstra ter admiração por sua mãe e pelo esforço por ela empreendido para dar a ela e a seus irmãos o sustento de que precisavam. Por isso mesmo, busca inspiração nas dificuldades enfrentadas pela personagem Carolina Maria de Jesus. A aluna não apenas se inspira numa construção, numa rima (embora seu texto tenha rimas), numa frase. Ela busca inspiração na vida da personagem.

Esse foi um dos nossos objetivos com a pergunta. Esperávamos exatamente que os alunos demonstrassem ter se inspirado não nas técnicas utilizadas, que muitos sequer se preocupam com a quantidade de versos nas estrofes, com rimas perfeitas, etc. Nossa opinião era que a discussão com os colegas mediada por nossas intervenções marcassem de tal forma os alunos que eles buscassem justamente retornar às obras para, a partir dos temas, das histórias de vida, das lutas e dos sofrimentos dos personagens, criarem, eles próprios, novas histórias também de luta e superação a partir de suas vivências.

H1, já apresentado acima, responde:

A parte que fala das coisas que Dandara fez, da valentia dela pra libertá os negros. Eu achei ela muito corajosa pra fazer isso naquele tempo que as coisas era difícil (H1).

Este foi um dos poucos alunos que resolveram se inspirar no cordel de *Dandara dos Palmares*. Percebemos que a maioria dos alunos preferiu utilizar como parâmetro a história de Carolina Maria de Jesus. Cremos que a justificativa para isto esteja no fato de Carolina ser apresentada, na maior parte do tempo, como uma pessoa comum, uma mulher que nunca gozou de posição privilegiada (não foi princesa, por exemplo), que era dona de casa, que cuidava dos filhos e por eles vivia. Talvez estas características tenha feito com que os alunos conseguissem aproximar mais Dandara dos Palmares de seu cotidiano e de suas famílias que as

demais personagens. Dandara sempre fora mulher do povo e se alcançou notoriedade em algum momento, o próprio cordel conta que tal situação não durou muito tempo.

Talvez por este motivo tenha havido tanta identificação, porque Dandara era personagem daquele cordel, mas poderia ser a mãe, a avó, a irmã de qualquer um deles.

Mas este aluno foi um dos preferiu buscar inspiração no cordel de Dandara e demonstra que o seu heroísmo foi o principal motivo desta inspiração. O aluno chama atenção para a coragem de Dandara, principalmente em tempos em que “as coisas eram difíceis”. Certamente o aluno pretendia referir-se à condição de exploração e segregação a que os negros eram submetidos, ao seu sofrimento, à triste situação de sentir-se privado de seu bem mais precioso, que é a liberdade, e não poder recorrer a ninguém.

A situação de Dandara era difícil como a de tantos outros negros de seu tempo, como a de tantos outros quilombolas. Mas o que chama a atenção do aluno é o fato de ela buscar, apesar disso tudo a sua liberdade com imensa coragem.

Neste ponto, queremos chamar atenção para outra discussão interessante surgida durante as aulas. Trata-se da situação de mulher das personagens. Infelizmente H1 foi o único aluno que chamou atenção para a condição feminina em sua resposta, ainda à primeira pergunta. Entretanto, em vários momentos das discussões surgiram comentários como “principalmente sendo mulher” (M13), ou “pra uma mulher fazer isso...” (H4).

Com isso, percebemos que, mesmo sem querer, os alunos estavam reproduzindo outro tipo de preconceito tão forte e marcante em nossa sociedade: o preconceito contra a mulher. Imaginar as personagens pudessem não ter coragem ou motivação para realizar determinado feito em decorrência de sua condição feminina é ir ao encontro de toda uma tradição que coloca a mulher como submissa, passiva, frágil, incapaz.

Sem querer já apresentar opiniões formadas, até porque queríamos ver de que forma as referidas colocações poderiam chegar ao questionário, começamos a indagar os alunos em relação às colocações da própria Jarid Arraes, que, por exemplo, no cordel sobre Dandara defende um “feminismo negro”, defende que ela seja tomada como uma figura de referência “pro feminismo crescer”.

Nosso objetivo não era podar as considerações dos alunos, por isso tivemos todo o cuidado de fazer com que eles mesmos fossem chegando às conclusões e percebendo as intenções da autora. Não pretendíamos, entretanto, grandes e politizadas respostas, pois este não era o nosso objetivo, mas sim levá-los a perceber que o objetivo da autora é justamente estabelecer desconstruções.

Se a desconstrução do preconceito de raça e da inércia da história com relação às lutas negras era o seu principal objetivo, não deixava de haver, também, uma inegável preocupação com a desconstrução do machismo e de vários estigmas que têm marcado a forma como a sociedade entende e trata as mulheres.

Outro aluno, M12, 32 anos, negro, já apresentada, fala de sua experiência pessoal, dos seus sonhos:

Eu gostei do cordel de Carolina Maria de Jesus, porque eu também gosto de escrever e espero me torna uma escritora reconhecida no Brasil. Por isso me inspirei nele (M12).

A aluna foi uma das que mais gostaram da ideia de produzir um cordel. Além disso, seus próprios colegas de turma citaram sua vocação para a poesia. Por isso, ela sentiu-se atraída pela história de Carolina Maria de Jesus, talvez vendo nela a própria repercussão daquilo que busca ser. Outra aluna, M7, 16 anos, também utilizou sua experiência como motivação, mas para falar de sua mãe:

A parte que fala que dandara era princesa. Eu sempre gostei de princesas quando era pequena e queria que minha mãe fosse também, uma princesa. Hoje eu sei que ela é, por que se esforça sempre pra mim dar o melhor (M7).

Sonhando com sua mãe como princesa quando criança, a aluna, julgando-se hoje mais madura, chega à conclusão de que ela realmente é, por seus esforços para dar-lhe o melhor que pode. Chama-nos atenção, mais uma vez, a retomada da experiência pessoal, das suas histórias de vida. Isso mostra a relevância do letramento literário segundo apontado por Magda Soares (2014) e Street (2014), como algo não apenas ligado à leitura do texto escrito, mas à experiência, às vivências, ao conhecimento gerado e da importância daquilo para a vida dos indivíduos.

#### *4.4.6 Análise da atividade proposta*

Ao final da experiência pudemos perceber que é possível conseguir muito com o trabalho com o texto literário na escola. Não obstante a pouca utilização e pouca variedade nos textos literários em sala de aula, existe um interesse dos alunos em entrar em contato com obras, em conhecer um trabalho diferente daquele realizado com “textos difíceis” (conforme já citado na fala de M2), distantes de sua realidade e do seu cotidiano. Verificar num questionário que 40% dos alunos demonstra gostar de ler é um indício importante acerca de sua consciência de que a leitura (seja literária ou realizada nas redes sociais) pode sim ter algo a oferecer além das notas nas atividades escolares.

A prática aqui escolhida buscou justamente isso: ir ao encontro do gosto pela leitura. Dizer aos alunos que os textos seriam lidos sem pretensão de conseguir uma nota, mas para um maior conhecimento, da realidade das personagens e da própria realidade da sociedade brasileira, foi essencial para que eles se voltassem para os textos não em busca de algo que estivesse numa pergunta numa atividade, mas em busca das próprias histórias e fatos sociais ali descritos.

E isso acabou proporcionando aquilo que vimos nas respostas ao questionário avaliativo: os alunos se reconheceram nas histórias, se viram nos textos e viram seus parentes, seus professores. Trouxeram para a sua interpretação um pouco daquilo que constituía o seu cotidiano e todo o complexo social em que estavam inseridos.

Os cordéis produzidos também foram essenciais para isso. Sem a pretensão de exigir uma estrutura delimitada, algo que iria além de nossos objetivos, que se direcionavam para o letramento em si, buscamos levar os alunos a expressarem as histórias dos personagens escolhidos da forma mais natural possível. Exigir uma estrutura, algo só possível se os alunos tivessem participado de uma oficina ou um curso de produção de cordéis, poderia inibir suas produções, gerar apreensão, ou mesmo produzir um texto onde a preocupação tivesse sido apenas a estrutura.

Os encontros realizados entre o primeiro e o último encontro, ou seja, entre as respostas à primeira e à segunda etapa do questionário, se constituíram como momentos de discussão e trocas de experiência em torno das leituras, buscando fazer do diálogo o principal instrumento facilitador para as interpretações e, de um

modo geral, para a própria constituição do evento de letramento. Neste ponto, apostando no compartilhamento de experiências como elemento fundamental para a construção das interpretações, nossa abordagem aproximou-se daquilo que foi proposto por Teresa Colomer (2007) e Rildo Cosson (2014). A troca de experiências certamente tende a ser uma importante forma de formulação de interpretações, pois o confronto com a opinião do outro pode favorecer a “construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31), tão importante para o ambiente de sala de aula.

Percebemos pelas respostas ao questionário e pelas intervenções orais que os alunos gostaram da atividade e se interessaram nas discussões a respeito das personagens tratadas nos cordéis. Além disso, buscaram sempre levar aquilo que estava sendo lido para a confrontação com o seu cotidiano ou com aquilo que tinham ouvido falar de outras pessoas ou personalidades históricas. Assim, parece que conseguimos alcançar aquilo que nos perguntamos quando da delimitação do problema da pesquisa: “seria possível reverter o quadro de desinteresse dos alunos em relação à literatura?”. Seria pretencioso demais imaginar que conseguimos reverter o quadro apenas com nossa experiência, mas fica nítido que o caminho é justamente o do letramento literário, da leitura compartilhada, da escolha de obras que tenham relevância para os alunos, da preocupação com realizar um trabalho sempre voltado para uma nova experiência e que, por isso mesmo, possa sempre trazer algo novo e relevante para os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar nossa experiência com o estudo do texto literário, desde a pesquisa bibliográfica, escolha das obras objeto de estudo e a intervenção em sala de aula, concluímos que os textos literários escolhidos proporcionaram aprendizado de novos conhecimentos, dentro do viés de letramento literário. Através dos cordéis, buscou-se contribuir para a formação de leitores mais críticos, pondo em prática habilidades de leitura e escrita adotadas em razão do conceito de letramento literário. As atividades proporcionaram uma fuga à prática pedagógica usual, cuja ação tem se pautado por uma metodologia que já não atrai os alunos.

Do ponto de vista da forma e conteúdo, destaque-se que o cordel deve ser mais explorado em sala, tanto pela riqueza de seus aspectos de linguagem literária, quanto por sua relação com a cultura nordestina e brasileira como um todo, não devendo, pois ser negado aos estudantes.

Comentários dos alunos pedindo o nosso retorno àquela turma são evidências de que a abordagem adotada se constituiu como uma experiência de leitura agradável e que certamente ajudou a superar aquela noção a respeito dos “textos chatos” citada durante a pesquisa. Assim, o pedir retorno muito mais que o nosso retorno especificamente, parece que os alunos almejavam o retorno daquela metodologia, daquela forma de trabalhar a literatura.

Assim, conforme foi possível verificar nesta turma da EJA, especificamente, a qual representou superação de opiniões negativas ou da opinião de que “não gostavam de ler”, outras turmas também poderão demonstrar satisfação no trato com a literatura, uma vez sendo essa modalidade de texto apresentada e estudada de forma sensibilizadora.

O estudo dos textos literários propostos possibilitou nova forma de olhar do aluno/leitor, uma vez que durante a sequência didática este fora inserido no universo dos cordéis, instigando-o a ler e também produzir seus próprios cordéis, dando vida a personagens e construindo outras formas de refletir a respeito das experiências de outras pessoas.

Desse modo, é possível afirmar que as ações propostas na intervenção possibilitou negar o paradigma de que os alunos não gostavam de ler, demonstrado, inicialmente, por alguns em seus próprios questionários. A discussão a respeito dos



cordéis durante os encontros mostraram que muitos dos alunos que tinham respondido não gostar de ler acabaram participando das discursões de forma bastante proveitosa e elogiando a “forma interessante de tratar das personagens” (H3), conforme observado e registrado em nosso diário de pesquisa.

Assim também o objetivo de contribuir com uma visão mais crítica dos alunos a respeito da condição do negro e da mulher em nossa sociedade, pautado pelo viés temático, foi alcançado. As respostas coletas e analisadas revelam alunos na condição de sujeitos que se posicionam, criticam e demonstram suas opiniões de forma problematizadora.

Um aspecto que cabe uma autocrítica diz respeito à ausência de instrumentos para a coleta de dados orais. Percebemos isto já depois do planejamento da intervenção e com as aulas já marcadas, de modo que resolvemos solucionar parcialmente o problema ao utilizar um diário de pesquisa para anotar o desenrolar das aulas e algumas colocações dos alunos. Tal estratégia acabou se mostrando relevante, pois pudemos registrar importantes colocações dos alunos, algumas delas expostas ao longo deste trabalho. Todavia, como nem tudo pode ser anotado, muita coisa se perdeu e deixou de ser considerada. Um fator relevante a ser destacado diz respeito ao exercício de leitura e produção do texto cordel pelo aluno, momento em que foi possível verificar que os alunos são capazes de recriar e ressignificar seus saberes.

A seleção dos textos da literatura de cordel aqui apresentados, portanto, demonstrou-se coerente uma vez que revelou seu potencial para ser utilizado na perspectiva do letramento na escola. O letramento literário se efetiva ao passo que o aluno agrega valores à literatura e busca, fora dela, elementos para a compreensão do texto e de outras culturas, aproximando a leitura de sua realidade social. Como um gênero literário brasileiro, o cordel é um recurso privilegiado para essa aproximação, pois, além da musicalidade e da criatividade que muitas vezes convida ao riso, ao interesse por histórias ficcionais e históricas, tende a alinhar uma perspectiva da identidade brasileira à própria identidade do aluno.

É propiciando ao aluno a vivência de questões inerentes à sociedade que a escola presta uma importante contribuição, e a literatura revela sua riqueza na condução de uma leitura humanizadora, isso porque pode estabelecer uma troca de

valores, crenças, gostos diferentes e, principalmente, ser uma prática educativa prazerosa e dentro da sua realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G.. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

BARRETO, Antonio Carlos de Oliveira. **Discutindo a Lei 10. 639 na sala de aula**. Edição Akadikadikum. Salvador, Novembro de 2007, 09 páginas.

BATISTA, Jarid Arraes. **Aqaltune** 2014

\_\_\_\_\_. **Carolina Maria de Jesus**. 2014

\_\_\_\_\_. **Dandara dos Palmares**. 2014

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9394/1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) (acessado em 09/06/2016)

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BELMIRO. Celia Abicalli. **A leitura na educação de jovens e adultos** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina & MACHADO, Maria Zélia Versiani.( Orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Ed. Autêntica,2011.

CAVIGNAC, J. **A literatura de cordel no Nordeste do Brasil**: da história escrita ao relato oral. Natal: EDUFRN, 2006.

CANDIDO, A.. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171 – 193.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

- \_\_\_\_\_. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M.. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2011.
- GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 2008.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-agosto, 2000.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. São Paulo: Editora Luzeiro, 2012.
- MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PEREIRA, D. de F. F. **Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausências delas**. EccoS, São Paulo, v.9, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007.
- PINHEIRO, H. Literatura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos. In: \_\_\_\_\_. Et al (orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 25 – 28.
- \_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35 – 49.
- PORTO, Y. S. Educação de jovens e adultos: o desafio de ressignificá-la. In: FARENZENA, R. C. (org). **Educação de Jovens e Adultos: movimento político-pedagógico**. Passo Fundo: UPF, 2004.
- PRODANOV; C. C.; FREITAS, E. S. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIOS, S. I. de A. In **Literatura e formação de leitores/** (org.) Helder Pinheiro, Jaquellania Aristides, Maria Valdenia da Silva . Miguel Leocádio Araújo. 1 ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.
- SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, jul/dez. 2009

SANTANA, Sílvia Gomes. **Literatura de cordel na EJA: um diálogo com diferentes práticas de letramento.** Revista Boitata. Universidade Estadual de Londrina. São Paulo, 2014, V. 18, julho-dezembro, p. 266-280. Disponibilidade em: < <http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/15.SILVIA%20GOMES%20DE%20SANTANA%20A%20LITERATURA%20DE%20CORDEL%20NA%20%20EJA.pdf>> Acesso em maio de 2016

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, M. B. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Florentina. **Literatura afro-brasileira**: algumas reflexões. s/d. disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf> (acessado em 07/06/16).

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

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras** In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

# **ANEXOS**

## DECLARAÇÃO

Declaramos, para fins de direito, que o(a) aluno(a) **ANA RAQUEL FARIAS LIMA RAMOS** foi aprovado(a) no Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob o título ***A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA***, com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Suely da Costa, no dia 19 de fevereiro de 2016.

Guarabira/PB, 19 de fevereiro de 2016.

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> de Fátima de S. Aquino  
Matricula 322738-3  
Coord. Mestrado PROFLETRAS/UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS  
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES  
HUMANOS -PLATAFORMA BRASIL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA/  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUIS.  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**Título da Pesquisa: A Literatura de Cordel na Sala de Aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA.**

**CAAE:** 56328116.3.0000.5187

**Pesquisador Responsável:** Ana Raquel Farias Lima Ramos

**Data da relatoria:** 25/05/2016

**Situação do projeto:** APROVADO.

**Apresentação do Projeto:** Projeto intitulado: "A Literatura de Cordel na Sala de Aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA.", encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual da Paraíba, para análise e parecer com fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, em atendimento aos requisitos para elaboração da Dissertação de Conclusão do Curso, nível Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da UEPB. Voltado para a formação leitora na EJA, este trabalho tem como objeto de estudo o gênero cordel na perspectiva do letramento literário, enquanto instrumento de ensino. A compreensão é que a leitura do texto literário poderá levar o indivíduo a um olhar mais crítico sobre a realidade, formando um aluno leitor capaz de refletir, questionar, interpretar e interagir com a temática esplanada e as práticas de exclusão homogêneas a qual a sociedade impõe, valorizando a identidade de cada aluno. A Lei 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", aliamos a causa justa da LEI ao trabalho com o gênero discursivo cordel. Em função disso, adotaremos um referencial teórico dos estudos de Cosson (2014), Candido (1995), Arroyo (2006) Soares (20014), Marinho e Pinheiro (2008), Lajolo (2008), Francelino (2011), Cascudo (1898), entre outros. A proposta de ensino de literatura será desenvolvida em uma turma do EJA, em uma Escola Municipal. O cordel tende dar voz aos subalternizados e vez a diversos temas, possibilitando que o ambiente de sala de aula efetive-se em um espaço de formação do leitor que, através das possibilidades de significação do texto literário, possa expandir as fronteiras a respeito de si, valorizando sua identidade, e do mundo em sua volta.

**Objetivo Geral da Pesquisa:** Contribuir usando a literatura de cordel em sala de para o letramento literário na EJA. A compreensão é que a leitura do texto literário poderá levar o indivíduo a um olhar mais crítico sobre a realidade, formando um aluno leitor capaz de refletir, questionar, interpretar e interagir com a temática esplanada e as práticas de exclusão homogêneas a qual a sociedade impõe, valorizando sua identidade. Espera-se ainda com os objetivos específicos: - explicar sobre a educação de Jovens e adultos, apresentando um breve histórico e perfil do programa educacional; - apresentar outras concepções sobre o uso dos textos literários relacionando-os com o cordel e sua cultura;- discutir e propor atividades didáticas para um ensino que leve à reflexão sobre o letramento literário e sua forma



eficaz na formação leitora. **Avaliação dos Riscos e Benefícios:** Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** Trata-se de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa serão os alunos matriculados no EJA, da escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Campina Grande –PB.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:** Foram apresentados enquanto documentos comprobatórios: Folha de Rosto (gerada na Plataforma Brasil); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Autorização Institucional (em papel timbrado e com assinatura e carimbo), do responsável na escola onde acontecerá a pesquisa; Termo de Compromisso do pesquisador responsável em cumprir os Termos da Resolução 466/12, do CNS/MS. Diante do exposto, termos necessários e obrigatórios encontram-se presentes.

**Recomendações:** Não há o que se recomendar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** Sem pendências.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** eu, Ana Raquel Farias Lima Ramos em pleno exercício dos meus direitos, disponho-me a participar da Pesquisa **A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

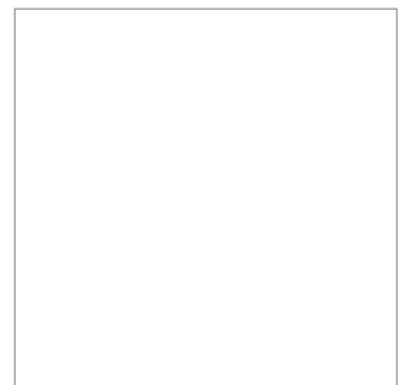
- O trabalho "**A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA**" terá como objetivo o estudo do gênero cordel na perspectiva do letramento literário, enquanto instrumento de ensino. A compreensão é que a leitura do texto literário poderá levar o indivíduo a um olhar mais crítico sobre a realidade, formando um aluno leitor capaz de refletir, questionar, interpretar e interagir com a temática esplanada e as práticas de exclusão homogêneas a qual a sociedade impõe. A Lei 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", aliamos a causa justa da LEI ao trabalho com o gênero discursivo cordel, bem como aplicar uma proposta de intervenção pedagógica com base no modelo da sequencia básica em uma turma da EJA da E.E.E.F.M., localizada no município de Campina Grande –PB.
- Ao voluntário só caberá a autorização para realização da atividade proposta pela professora-pesquisadora e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário;
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde;
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo;
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial;

- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável;
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número **(083) 3065XXXX e falar com a professora-pesquisadora Ana Raquel Farias Lima Ramos;**
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse;

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

---

Assinatura do pesquisador responsável



---

Assinatura do Participante

Assinatura dactiloscópica do participante da pesquisa

## **Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra**

**Felipe Cândido da Silva**

Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo?

Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancando na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte.

Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.

A questão da etnia vem sendo discutida no mundo todo, inclusive no Brasil, que é um país mestiço, onde ocorre a mistura, principalmente, de negros, brancos e índios. Por mais que se diga que todas as pessoas são iguais, independente da cor de sua pele, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. Até mesmo a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico.

As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, pois preconceito se aprende, ninguém nasce com ele.

Enfim, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais, independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual. Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. E a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”.

Cordel Discutindo a Lei 10.639 na sala de aula

**Anexo 01- Cordel discutindo a Lei 10.639 na sala de aula**

**Autor Antonio Carlos de Oliveira Barreto**

Uma aluna curiosa  
Cheia de sabedoria  
Formulou ao professor  
Com muita categoria  
Uma pergunta tão bela  
Que a todos encantaria.

Ela disse “ Professor,  
Quero que o senhor inove  
Com uma aula criativa  
E agora nos comprove  
Essa tal de Lei Dez Mil  
Seiscentos e trinta e nove.

Respondeu o professor:  
“ Eu garanto lhe explicar  
Esse assunto interessante  
Que todos irão gostar  
Mas para o bem de vocês  
Primeiro vou pesquisar.

O maestro aproveitou  
Aquele fim de semana,  
Mergulhou em muitos livros  
Como quem nunca se engana,  
Apurando sua pesquisa  
Com afinco e muita gana.

Na aula seguinte então  
Ele munido chegou  
De farto material  
Com que gosto pesquisou  
Para responder à pergunta  
Que a aluna formulou.

Os alunos curiosos  
Em silencio a escutar  
Aquilo que o professor  
Prometera explicar  
E assim aquele mestre  
Começou a discutir:  
“ Não é de forma direta  
Tampouco conceitual  
Que vou falar de um tema

Bastante fundamental,  
Porque trata do polemico  
Preconceito racial.

Nesta longa caminhada,  
De Cabral até o momento,  
Muitas coisas foram escritas  
Sem nenhum credenciamento  
Assim as grandes verdades  
Caíram no esquecimento.  
Já se foram os jesuítas  
Não há mais Inquisição  
Não existem coronéis  
Nem palmatória na mão  
Ditadura nunca mais  
E adeus a escravidão.  
Foi pensando nisso então  
Que a chamada Lei Mil  
Seiscentos e Trinta e Nove  
Valorosa e varonil  
Há muito foi sancionada  
Em nosso querido Brasil.  
Nosso presidente Lula  
Dia 9 de janeiro  
Do ano de Dois Mil e Três  
Com seu gesto altaneiro  
Sanciona esta Lei

Para o povo brasileiro.  
Essa Lei estabelece  
No âmbito da educação  
O ensino obrigatório  
Nas escolas da nação  
A história e cultura –afro  
Sem nenhuma restrição.  
Então cabe à escola  
No currículo adotar  
A Cultura Africana  
E a todos ensinar  
A riqueza que possui  
Esse povo exemplar.  
Daí todo o professor  
Habilidoso e sutil  
Esclarece aos seus alunos  
A não ter postura hostil,  
Impedindo que o racismo  
Prevaleça no Brasil.  
Dentro da sala de aula  
Cabe então aos professores  
Gerar sempre bons debates  
Estimulando os valores  
Esclarecendo a verdade  
Sobre nossos colonizadores.  
Temos que rever nossa História  
Que há muitos nos engana

Excluindo os africanos  
 De uma forma bem tirana  
 Enfatizando a cultura  
 Europeia e Americana.  
 Toda metodologia  
 Exclusiva e burguesa  
 Gera sempre preconceito  
 Apartheid e esperteza  
 Portanto precisa o MEC  
 Agir com muita firmeza.  
 Se os alunos desde cedo  
 Fossem conscientizados  
 Que os afro-descentes  
 Precisam ser respeitado:  
 Vão notar que seus heróis  
 Deixaram grandes legados.

Não é só o acarajé  
 A cocada, o abará  
 Capoeira, caruru  
 Canbomblé, o vatapá  
 Samba de roda, ebó  
 Axé- music, abadá.  
 A Cultura Africana  
 Possui muito mais valia  
 Nas artes, religião,  
 Na linguística, economia.  
 Na música, na política  
 No teatro e na poesia.



## Texto para motivação

### Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra

Felipe Cândido da Silva

Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo?

Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancando na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte.

Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.

A questão da etnia vem sendo discutida no mundo todo, inclusive no Brasil, que é um país mestiço, onde ocorre a mistura, principalmente, de negros, brancos e índios. Por mais que se diga que todas as pessoas são iguais, independente da cor de sua pele, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. Até mesmo a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico.

As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, pois preconceito se aprende, ninguém nasce com ele.

Enfim, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais, independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual. Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. E a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”.



Cordel Dandara

**DANDARA  
DOS PALMARES**  
**Autora: Jarid Arraes**

Pra falar dessa guerreira  
Faço humilde reverência  
Pois Dandara dos Palmares  
Tem importante influência  
É para as mulheres negras  
Cheias de resiliência.

A História é que não conta  
Sobre a vida de Dandara  
Pois além de ser racista  
Seu machismo se escancara  
Sem um pingo de respeito  
E sem vergonha na cara.

Se você já ouviu falar  
Da história de Zumbi  
Peço então sua atenção  
Pro que vou contar aqui  
Que talvez você não saiba  
Por isso eu vou insistir.

Ninguém sabe onde nasceu  
A Dandara destemida  
No Brasil é mais provável  
Pois linhagem reprimida  
Foi ranço da escravidão  
Que multiplicou a lida.

No entanto já se sabe  
Que ela se estabeleceu  
No Quilombo dos Palmares  
Onde a luta aconteceu  
Foi casada com Zumbi  
E nunca se esmoreceu.

Ela ainda teve filhos  
Foram 3 os seus rebentos  
Para dar continuidade  
Com fortes engajamentos  
Fez o povo negro livre  
Ter bastantes fundamentos.

Liderança feminina  
Forte com convicção  
Ela jamais aprovou  
Tratado de rendição  
Discordou de Ganga-Zumba  
Em prol da revolução.

É verdade que Dandara  
Era dura e radical  
Pois não compactuava  
Com papo de "menos mal"  
Só a liberdade plena  
Para ela era ideal.

As tarefas femininas  
De limpar e cozinhar  
Não eram do seu feitio  
Que partia pra caçar  
E além da plantação  
Também sabia lutar.

Aprendeu a capoeira  
Teve arma em sua mão  
Liderava mil batalhas  
Feito bravo furacão  
Era tal como lansã  
Do africano panteão.

Ela nunca aceitou terra  
Em troca de paz forjada  
Pois a guerra pra Dandara  
Era bem mais desejada  
Visto que fazer acordo  
Na verdade era cilada.

A guerreira de Palmares  
Resistia com bravura  
O orgulho era profundo  
Sua pele era armadura  
Determinação crescente  
Tinha como assinatura.

Como exemplo disso tudo  
A Zumbi fez sugestão  
De que tomasse Recife  
Fazendo a dominação  
Da cidade nordestina  
De um bruto sopetão.

Esse era o seu estilo  
De nunca fugir da luta  
Sempre era só oitenta  
Era intensa sua conduta  
Essa constante ofensiva  
Fez-se pura e resoluta.

Para o Feminismo Negro  
É Dandara um expoente  
De mulher inspiradora  
E de preta como a gente  
Que nos serve como gás  
Pra botar um fogo quente.

Um sinal definitivo  
Do orgulho que ensinou  
Foi a causa de sua morte  
Pois Dandara se matou  
Se jogou numa pedreira  
Se render não cogitou.

E ao movimento negro  
Quero muito reforçar  
Que machismo é veneno  
Violento de matar  
E que as mulheres negras  
Devem sempre respeitar.

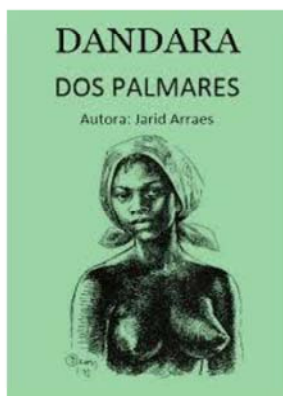
A história de Dandara  
Nunca se deve esquecer  
Ela é um belo exemplo  
Para nos enriquecer  
E passar a enxergar  
Como é preciso se ver.

Nenhuma mulher é frágil  
Temos de Dandara o punho  
Que mantemos bem erguido  
Sendo nosso testemunho  
De que a história feminina  
Não é feita pra rascunho.

A partir desse momento  
Quando em Zumbi pensar  
Lembre também de Dandara  
Que com ele foi lutar  
Na mais pura resistência  
Da peleja a batalhar.

Onde quer que ela esteja  
Dandara é minha chama  
Para quem consigo olhar  
A fim de vencer o drama  
Minha militância inspira  
E ao meu coração reclama

FIM



Cordel Carolina

## **CAROLINA MARIA DE JESUS**

Autora: Jarid Arraes

Falo aqui duma escritora  
Muitas vezes esquecida  
O nome seu nome, Carolina  
Por completo conhecida  
Tal Maria de Jesus  
Não foi muito enternecida.

Sua história verdadeira  
Começou em Sacramento  
De rural comunidade  
Foi de Minas um rebento  
Era o ano de quatorze  
Inda de mil novecentos.

Pouco tempo se passava  
Desde o fim da escravidão  
Mas nessa realidade  
Inda tinha servidão  
O racismo tão perverso  
E também humilhação.

O seu pai era casado  
Foi filha de mãe solteira  
E por causa disso tudo  
Com gigante porcalheira  
Da igreja foi expulsa  
Sua mãe trabalhadeira.

No ano de trinta e sete  
Carolina então mudou  
Para a capital São Paulo  
Onde muito batalhou  
E morando num barraco  
Na favela enraizou.

Na favela Canindé  
Sua vida foi sofrida  
A maior luta diária  
Era a busca por comida  
Era vida esfomeada  
Sempre muito deprimida.

Carolina ainda tinha  
Três filhos para cuidar  
Todos de pai diferente  
Ela nunca quis casar  
Pois queria a liberdade  
Pra fazer seu desejar.

O que mais ela gostava  
Era ler, era escrever  
Sendo maior passatempo  
E registro do viver  
Nas palavras mergulhava  
Para assim sobreviver.

Sendo ela catadora  
No lixo sempre encontrava  
O papel e o caderno  
Que por fim utilizava  
Como o famoso Diário  
Onde tudo registrava.

Tudo que assucedida  
Na favela onde vivia  
Carolina prontamente  
O relato se escrevia  
Irritando seus vizinho  
E causando uma agonia.

Nem por isso ela parava  
Precisava de escrever  
E sonhava com sucesso  
Com dinheiro pra comer  
Pois a vida da favela  
Ela não queria ter.

Num tal dia por acaso  
Um jornalista apareceu  
Na favela onde morava  
Carolina e filhos seus  
Ele ouviu a confusão  
E a escritora conheceu.

No momento, Carolina  
 Com a escrita ameaçava:  
 "Vou botar no meu diário"  
 Carolina assim gritava  
 O jornalista interessado  
 Foi saber do que rolava.

Então soube dos cadernos  
 Que Carolina escrevia  
 Ficou muito impressionado  
 Com o valor que ali continha  
 E depois de muita espera  
 O seu livro aparecia.  
 Foi o "Quarto de Despejo"  
 O primeiro publicado  
 Um sucesso monstruoso  
 Mui vendido e aclamado  
 Carolina fez dinheiro  
 Pelo ato registrado.

O seu livro era importante  
 Pela vil realidade  
 Que ali estava exposta  
 Tal ferida da cidade  
 A favela e a pobreza  
 De Carolina a verdade.

Mas por causa do sucesso  
 Do dinheiro que ganhou  
 Carolina finalmente  
 Da favela se mudou  
 Numa casa de tijolos  
 Muito enfim se animou.

O problema, no entanto  
 Era a vil exploração  
 Carolina se sentia  
 Como fosse na prisão  
 Pois bem mais ela queria  
 Enfrentando impedição.

Desejava até cantar  
 E mais livros escrever  
 Inda pode publicar  
 Outro livro promover  
 "Casa de Alvenaria"  
 Contava seu parecer.

Mas aí já não gostaram  
 Por imensa hipocrisia  
 Pois Carolina contava  
 Os males da burguesia  
 E o amargo esquecimento  
 Logo mais se chegaria.

Carolina até tentou  
 Publicou material  
 No ano sessenta e três  
 Mais dois livros afinal  
 Mas estava ignorada  
 Novamente marginal.

E de novo catadora  
 Acabou no sofrimento  
 Só depois de sua morte  
 Teve o reconhecimento  
 Com "Diário de Bitita"  
 Grandioso documento.

Recomendo que pesquise  
 Muito mais dessa escritora  
 Que era mãe, era poeta  
 Era forte inspiradora  
 E ainda era uma artista  
 Com talento de cantora.

Por racismo e elitismo  
 Pouco dela hoje se fala  
 Mas tamanho preconceito  
 Seu legado jamais cala  
 É por isso que eu lembro  
 E meu grito não entala.

Carolina é um tesouro  
 Para o povo brasileiro  
 É orgulho pras mulheres  
 Para o povo negro inteiro  
 Referência como exemplo  
 De valor testamentário.

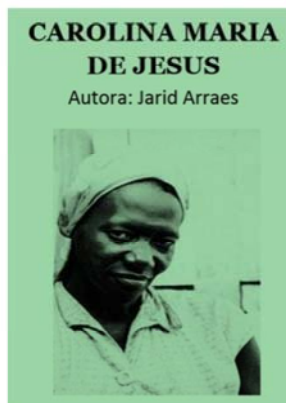
Muito mais há publicado  
 Sobre a vida da escritora  
 Os seus livros de poemas  
 De provérbios pensadora  
 Abra o seu conhecimento

Que ela é merecedora.

E por fim com reverência  
O cordel já vou fechando  
Com sinceridade espero  
Que termine interessando  
Se você não conhecia  
O que estive aqui contando.

Carolina eternamente  
Uma imensa inspiração  
Uma força grandiosa  
E também validação  
A mulher negra escritora  
Que despeja o coração.

FIM



## **APÊNDICES**

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MARIA EMÍLIA DE OLIVEIRA  
ALMEIDA

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA - TURMA EJA -4

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Trabalha: sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_

Você se considera: branco \_\_\_\_\_ pardo \_\_\_\_\_ negro \_\_\_\_\_ indígena \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO

1 – Você lê textos literários em casa?

( ) Faz leitura ( ) Às vezes ( ) Não faz leitura

2 – Quais os gêneros literários mais trabalhados em sala de aula?

( ) Contos ( ) Poemas ( ) Outros

3 – Você sente prazer no ato de ler?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MARIA EMÍLIA DE  
OLIVEIRA ALMEIDA

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA - TURMA EJA -4

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Trabalha: sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_

Você se considera: branco \_\_\_\_ pardo \_\_\_\_ negro \_\_\_\_ indígena \_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO**

1 – Como você percebe a presença da identidade na literatura a partir dos cordéis analisados?

\_\_\_\_\_

2 – Qual a pessoa que você escolheu para homenagear com seu cordel?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – Qual parte dos cordéis analisados em sala deu inspiração para a produção do cordel autobiográfico? Por qual motivo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## CORDEIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (AMOSTRAGEM)

ELÔ
-----

Eu vou lhe contar

Eloisa venha cá

Você é uma mulher direita

Você é uma mulher batalhadora

Queria que fosse minha enfermeira

Mas é só minha faxineira.

Uma rima, um verso

Eloisa, você faz parte do meu universo

Quero você perto de mim

Não no deserto...

Eloisa, Eloisa, mulher digna

Mulher direita, constante

Frequenta a igreja

Anda a pé, não tem vergonha das suas preces.

Ei, vou lhe contar, Eloisa

Amiga de torar...

Eloisa mulher de honra

Já foi minha professora

Já foi minha merendeira

Tem orgulho num que faz

Hoje faxineira e muito mais.

Mulher tu mora na Caatingueira

Prefere tá no Presidente Médici, na escola  
Sua segunda casa é a igreja  
Seu alento, onde quer passar o seu tempo...  
Chamo ela para cá  
Venha quero você como minha professora  
Ela diz, deixa pra lá  
Eu digo, venha ver os cordões dos alunos  
Que irá falar te você ao mundo.

Cordel EJA, EJA cordel  
Um grupo simples avançando  
Pronto para ganhar troféu  
Simples como nós gostamos  
Tirem o chapéu fazemos rima  
Em um simples pedaço d e papel.  
A EJA mostra conhecimento  
Visite nosso Colégio Modifique sua sina  
Não perca esse momento.

Eloisa raça negra forte  
Gosto do seu trabalho  
Também da sua segurança  
É exemplo a ser seguido  
Nunca deixou um conhecido seu perdido.  
Eloisa é caminho correto  
Para nunca ser esquecido.

**Cordel feito por H9,18 anos.**

**O meu avô**

O meu avô pai da minha mãe  
Era um senhor trabalhador  
Passou muitos anos na Cagepa  
Na profissão de encanador  
Era um homem simples  
Mas de grande sabedoria  
Sempre de bem com a vida  
E em paz com a família.  
Homem honesto e temente a Deus  
Sempre rezando e pedindo proteção para os seus.  
Seu nome era Sebastião  
Em homenagem ao Santo  
Pela qual era devoto e sempre vivia em oração.  
Era um homem que foi superação  
A sua cor negra foi orgulho  
Sofreu preconceito  
Mas ganhou garra pela vida  
O meu avo Sebastião conhecido como Sebastião preto.

**Cordel feito por H8, 17 anos**

### A escritora que mora em mim

Carolina de Jesus  
 É poetisa e guerreira  
 Seus sentimentos escreviam  
 Dando vida a dificuldade  
 Recursos foram poucos  
 Papel, caneta e realidade

Hoje tudo é descoberto  
 É só clicar e navegar  
 Mas eu não quero imitar  
 Eu desejo ser escritora  
 Reconhecida de verdade  
 Meus sonhos, minha felicidade

O cordel de Carolina de Jesus  
 Com o tempo me inspirou  
 Uma folha e meu mundo girou  
 Escritora nasce pronta  
 Escreve o amor e a violência  
 Escreve o ódio e a clemencia

**Cordel feito por M12, 32 anos**

### Saudade

Um dia um professor disse  
 Saudade era a palavra única  
 Hoje eu sinto saudade  
 De uma senhora muito sabida  
 Saudade da minha avó querida

Sofreu muito preconceito  
 Por ser negra  
 Ninguém abriu as portas  
 Para a verdadeira beleza

O trabalho digno seu era cuidar de casa  
 Cuidou, criou mainha e eu  
 Sempre muito cuidadosa  
 Era assim a minha voinha

Vó onde a senhora estiver  
 Sinto saudade de seus conselhos  
 Lendo os cordeis de hoje  
 Algo me lembrou a senhora

Foi a cor , a luta, deu a vida pelos outros  
 Lavava roupa e cantava  
 Sempre na maior alegria  
 Saudade voinha  
 Até breve ,até um dia.

**Cordel feito por M2,18 anos**

### **Minha mãe é uma heroína**

Minha mãe é um heroína  
É alguém cheia de amor  
De bondade e honestidade

Nunca precisou pedir nada  
Sempre lutou e conseguiu  
Muitas vezes passou fome  
Ela resistiu

Minha mãe é minha referencia  
Somos simples e saudáveis  
Graças a Deus  
Somos inabaláveis

Minha mãe passou fome  
Assim como a mulher do cordel  
Mas nunca deixou faltar nada  
Para mim ela é um batalhadora  
Um presente do céu!

**Cordel feito por M6, 30 anos**

### **.Princesa da vida**

Hoje eu entendi o que é princesa

EU sempre quis ser uma

Uma princesa é antes uma mulher

Uma mulher comum

Uma mulher cheia de sonhos

Acorda cedo para trabalhar

Quando eu era pequena

Deseja que minha mãe fosse uma

De coroa , carruagem e tudo

Quando casei, vi que algo mudou

Minha mãe sempre foi princesa

Hoje ela é rainha

Sempre esforçada para me dar o melhor

Ela é a princesa do cordel

Sofreu , mas venceu, hoje a maior coroa

É tê-la como minha mãe.

**Cordel feito por M7,16 ANOS**