

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

JOEL GONÇALVES DA SILVA

**ENTRE RIMAS E VERSOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DO
GÊNERO CORDEL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RIO BRANCO

2020

JOEL GONÇALVES DA SILVA

**ENTRE RIMAS E VERSOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DO
GÊNERO CORDEL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linha 2. Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo

RIO BRANCO

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586e Silva, Joel Gonçalves da, 1974 -

Entre rimas e versos: uma proposta de leitura a partir do gênero cordel para alunos da Educação de Jovens e Adultos / Joel Gonçalves da Silva; orientadora: Profa. Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo. Rio Branco, 2020.

92 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Linha 2: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Rio Branco, Acre, 2020.

Inclui referências.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Estratégias de leitura 3. Gênero textual - cordel
I. Macêdo, Márcia Verônica Ramos de (orientadora) II. Título

CDD: 400

JOEL GONÇALVES DA SILVA

**ENTRE RIMAS E VERSOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DO
GÊNERO CORDEL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre - UFAC.

Rio Branco, 26 de novembro de 2020.

Banca Examinadora

Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo - Orientadora
Universidade Federal do Acre – UFAC

Dr. Clézio Roberto Gonçalves - UFOP (Membro Externo)
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Dr. Selmo Azevedo Apontes (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Dr. Alexandre Melo de Sousa (Suplente)
Universidade Federal do Acre - UFAC

A Professora



Fonte: BORGES, J., [S.l.: s.n.]

Ao meu pai, Francisco Barbosa da Silva (*in memoriam*), pelo carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, grande mentor da minha fé e determinação.

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade de cursar uma pós-graduação que atende professores dos municípios como Sena Madureira.

À CAPES, pelo apoio logístico.

À Secretaria Estadual de Educação do Acre, por me conceder os dias possíveis para assistir às aulas do Mestrado, em Rio Branco - Ac.

À minha mãe, Maria Lina da Silva, pelo amor incondicional.

À minha família, em especial, a minha esposa e filhas, pela compreensão e incentivos diários.

À Professora Doutora Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela orientação objetiva, pontual e incisiva em concluir, com êxito, esse texto.

Aos professores do programa, pelos ensinamentos compartilhados.

Aos colegas do curso, em especial, à amiga Mychelli de Oliveira C. Dantas, pelos incentivos.

RESUMO

A dissertação *Entre rimas e versos: uma proposta de leitura a partir do gênero cordel para alunos da Educação de Jovens e Adultos* tem por objetivo propor a leitura de textos do gênero cordel, através de uma proposta de sequência de atividades associadas às situações de prática social, junto a alunos do 2º segmento do ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA, numa escola estadual de ensino, na cidade de Sena Madureira-AC, a fim de despertar a habilidade leitora desses alunos. A abordagem teórica está embasada nos estudos de Bakhtin (1986), na concepção do dialogismo, nas ideias de Kristeva (1974), no conceito de gênero textual para Marcuschi (2011, 2008, 1983), nas concepções e reflexões sobre leitura para Cavalcante (2013), Antunes (2009), Costa Val (2006), Koch (2006) e Solé (1998) acerca das etapas de leitura, nas investigações de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013). Sobre letramento literário, utilizamos as ponderações de Cosson (2016), além das diretrizes traçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Trata-se de uma pesquisa-ação voltada para atividades de leitura do gênero cordel, organizada com base no modelo de sequência didática de Dolz e Colaboradores (2004) e nas três etapas de leitura: um antes, um durante e um depois, de acordo com Santos *et al* (2013), perfazendo um total de 20 h/a. As estratégias abrangeram leituras individuais, leituras em grupo, rodas de conversa, oficinas de leitura, culminando com a gravação de áudios de cordel, feitura de xilogravuras, análise de cordéis, produção individual de quadras de cordel e, por fim, a participação dos alunos em um programa de rádio local, no qual realizaram a leitura de alguns cordéis. Tais atividades contribuíram de modo eficiente e eficaz para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos da EJA. O estudo demonstrou a importância da leitura na vida dos jovens e adultos e o uso de gêneros textuais como o cordel, seja pela dinamicidade, simplicidade e multiculturalidade.

Palavras-chave: PROFLETRAS. Educação de Jovens e Adultos. Gênero Cordel. Estratégias de leitura. Sequência didática.

ABSTRACT

The dissertation *Between rhymes and verses: a reading proposition from the cordel genre for the students of Youth and Adult Education* aims at proposing the reading of cordel texts, through a suggesting sequence of activities associated with situations of social practice, for the students of the 2nd teaching segment in Youth and Adult Education – EJA, in a state school in Sena Madureira city, Acre state, in order to promoting students' reading abilities. The theoretical approach is based on Bakhtin's (1986) studies on dialogism conception, on Kristeva's (1974) ideas on the textual genre of Marcuschi's (2011, 2008, 1983) concept, on Cavalcante's (2013) reading notions and reflections, Antunes (2009), Costa Val (2006), Koch (2006) and Solé (1998) about the reading stages in Santos' investigations, Cuba Riche's and Teixeira's (2013). On literary literacy, we used Cosson's (2016) considerations, in addition to the guidelines outlined by the National Curriculum Parameters (1988) and the Common National Curriculum Base (2018). It is an action-research focused on reading activities of the cordel genre, organized based on Dolz's didactic sequence model and Collaborators (2004) and on the three reading stages: before, during and after the reading activity according to Santos *et al* (2013), making a total of 20 hours-class. The strategies included individual and group readings, conversation circles, reading workshops, culminating in cordel audio recordings, xylograph making-up, individual production of cordel verses, and, finally, the participation of students in a local radio program, in which they read some cordel poems. Such activities contributed efficiently and effectively to the development of EJA students' reading skills. The study demonstrated the importance of reading in the lives of young people and adults and the use of textual genres such as cordel, either for its dynamism, simplicity and multiculturalism.

Key words: PROFLETRAS. Youth and Adult Education. Cordel genre. Reading Strategies. Didactic sequence.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

COVID-19 - *Coronavirus* Disease 2019

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFLETRAS - Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SD - Sequência Didática

UFAC - Universidade Federal do Acre

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Propaganda da marca ZORBA.....	26
Figura 2	Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura.....	39
Figura 3	Fugindo da Seca.....	46
Figura 4	Espiral de pesquisa-ação.....	57
Quadro 1	A estrutura e a base de uma sequência didática.....	58
Figura 5	Relação nominal dos títulos dos folhetos de cordel lidos.....	60
Gráfico 1	Distribuição de Frequência de leitura dos alunos por sexo.....	61
Gráfico 2	Folhetos de Cordéis.....	62
Figura 6	Distribuição de Frequência de leitura dos alunos.....	63
Figura 7	Foto do cordelista Vicente Campos Filho.....	64
Figura 8	Roda de Leitura.....	65
Figura 9	A escravidão na Paraíba.....	66
Figura 10	O amor cangaceiro de Lampião & Maria Bonita/Gonzagão “Rei do Baião”.....	67
Figura 11	Seu Dunga “o mau-humor em pessoa”/Seu Lunga no Rio de Janeiro.....	67
Figura 12	Produção de cordel de aluna: Um pouco sobre mim.....	69
Figura 13	Produção de cordel de aluna: Mau Humor.....	69
Figura 14	Alunos e professor no programa de rádio.....	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUNS CONCEITOS.....	17
2.1	A ESCOLA E SUAS LEITURAS.....	17
2.2	LEITURA.....	20
2.3	LEITOR E LEDOR.....	23
2.4	TEXTO.....	24
2.4.1	Fatores linguísticos.....	25
2.4.2	Fatores pragmáticos.....	25
2.5	GÊNERO.....	27
2.5.1	Algumas linhas para o estudo dos gêneros.....	28
2.5.2	Diferença entre Gênero textual, Tipo textual e Domínio discursivo	29
2.5.4	A visão da fala-escrita nos gêneros textuais.....	31
2.5.4	Os gêneros textuais e sua relação com ensino.....	32
2.5.5	Visão dos PCN's e da BNCC a respeito da EJA e o ensino de linguagens.....	33
2.6	DESAFIOS E AÇÃO MEDIADORA PARA PROFICIÊNCIA LEITORA...	36
2.7	PRÁTICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	42
2.8	CORDEL: O GÊNERO SELECIONADO PARA O ESTUDO.....	45
2.8.1	Conceito de literatura de cordel.....	45
2.8.2	Origem do cordel.....	48
2.8.3	Principais características.....	49
2.8.4	Estrutura do cordel.....	50
2.8.5	Autores de cordéis.....	52
2.8.6	Principais representantes.....	53
2.8.7	O cordel no processo de leitura.....	53
3	METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	55
3.1	PERFIL DA ESCOLA E DOS ALUNOS.....	55
3.1.1	Perfil da escola.....	55
3.1.2	Perfil dos alunos.....	55
3.2	O MÉTODO E O CORPUS.....	56
3.2.1	Método.....	56
3.2.2	Corpus.....	57
3.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	59
3.3.1	Planejamento da proposta.....	59
3.3.2	Descrição da sequência didática.....	60
3.3.2.1	<i>Apresentação da situação.....</i>	60
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	72
4.1	DA TURMA E LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL.....	72
4.2	PERFIL DA TURMA.....	74
4.2.1	Em relação à faixa-etária e aos aspectos socioeconômicos.....	74
4.2.2	Em relação à leitura em si.....	75
4.2.3	Em relação ao diagnóstico realizado sobre o tipo de leitura.....	76
4.2.4	Em relação ao entrosamento da turma.....	77
4.2.5	Em relação à biografia de alguns alunos/alunas.....	77
4.2.6	Pontos positivos.....	79
4.2.7	Em relação ao sentimento do professor.....	80

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	86

1 INTRODUÇÃO

A leitura na escola sempre foi o calcanhar de Aquiles da maioria dos professores de língua portuguesa. Imaginemos essa preocupação no ensino da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, que por percebermos a dificuldade dos alunos no que se refere ao ato de ler, compreender e interagir com o texto lido, tudo isso nos impulsionou à escrita dessa dissertação, buscando estratégia de leitura na EJA para o nono ano.

Nossa condição enquanto professor de língua portuguesa por mais de três décadas nos apontam o quanto é escasso a leitura de textos entre os jovens e adultos da modalidade de ensino EJA. E percebemos que, nos livros didáticos, são explorados apenas fragmentos de textos direcionados que, de certo modo, pouco contribuem para a compreensão efetiva de leitura dos alunos.

A inquietação por ver o direito ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, limitados apenas aos fragmentos de textos, no contexto escolar, nos levou a uma reflexão de como contribuir para modificar o cenário atual em relação à prática de leitura na escola, especificamente na EJA, modalidade na qual atuamos. Por isso, nos vemos como agentes mediadores, impulsionados a investigar o grau de dificuldades que os alunos apresentam, em meio ao trabalho com a leitura, aplicado pela escola e praticado por nós, professores.

Mas, o que é leitura, afinal?

Solé nos esclarece que leitura é “um processo de interação entre leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura” (1987a, p. 9).

Observamos que, mais recentemente, tanto os alunos do ensino fundamental quanto do ensino médio vêm participando de vários programas governamentais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, doravante SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, além do estrangeiro Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, doravante PISA. Tais exames buscam - cada um com sua especificidade - medir os resultados da educação básica no tocante à construção de capacidades e competências dos alunos, sobretudo em relação à competência central referente às capacidades leitoras.

Segundo Rojo (2009), desses, o SAEB e o ENEM aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores e

habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística do texto, mas também à situação de produção.

O certo é que os resultados desses exames apresentam problemas gerais nos dados, tanto em relação à leitura quanto à escrita. No relatório PISA (2000), por exemplo, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, “os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura”. Observa-se que esses resultados confirmam a carência de bons níveis de leitura que os estudantes brasileiros apresentam. A escola, tanto pública quanto privada, tem dificuldade em desenvolver a competência leitora como um todo. Os alunos passam de uma série para outra sem avançar na leitura, são inábeis para fazer a leitura do mundo, para compreender instruções simples, interpretações presentes no texto que não são percebidas e, conseqüentemente, não avançam nas relações de práticas sociais.

Há inúmeras pesquisas que apontam as dificuldades dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II, que salientam um resultado insatisfatório em relação à leitura e compreensão de textos, conforme índices apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2012¹. Tal pesquisa registrou que 49,2% dos alunos do 6º ano não são capazes de deduzir informações do texto.

Na EJA, segundo a nossa experiência, podemos deduzir que esse quadro é mais estarrecedor, pois são jovens acima de 18 anos que, entre as dificuldades de leitura, apresentam a falta de habilidade em inferir informações no texto. São situações como essa que presenciamos nas escolas do Acre e que têm sido uma preocupação constante da nossa parte. Precisamos buscar caminhos para amenizar as lacunas existentes, para que os alunos se sintam atraídos pelo ato de ler. Ainda segundo o PISA (2012), houve um baixo rendimento em leitura, ficando dois pontos a menos, em relação ao ano de 2009. Ou seja, o relatório PISA demonstra que a leitura ainda é um grande desafio nas escolas.

Nesse sentido, propomos a leitura de textos do gênero cordel a fim de despertar a habilidade leitora desses alunos, ensinando-os a ler de modo produtivo, prazeroso e de maneira plena, através dos folhetos de cordel, curtos e de fácil entendimento.

No esforço para conduzir atividades que desenvolvam no âmbito escolar a leitura, acredita-se que os currículos devam ser alterados para que haja tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura, seja através de aulas específicas para tal fim,

¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>. Acesso em: 4 jun. 2021.

com dinâmicas nas demais disciplinas, com incentivos através das salas de leitura, gincanas, salas de bibliotecas, salas de informáticas, leituras digitais, enfim, locais adequados e estratégias para que possamos, nós professores, termos alunos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e, acima de tudo, leitores. Faz-se necessário resgatar o quão a leitura tem um papel fundamental na vida do indivíduo, partindo da premissa de que não nascemos sabendo ler, muito menos sabendo compreender o que se lê. Por isso, cabe à escola essa função, pois é a instituição escolhida pela sociedade para desempenhar essa tarefa.

A leitura dos cordéis de Vicente Campos Filho os quais foram lidos nas atividades elaboradas, acreditamos, são forças motrizes na nossa proposta de intervenção. Por isso, nosso propósito é encaminhar os jovens e adultos da EJA a descobrirem esse mundo da leitura como algo que se pode manter um diálogo entre autor e leitor, descobrir as suas nuances, semelhanças e diferenças, além de todos os elementos envolvidos no processo do dialogismo da linguagem, nesse mundo encantador da leitura. Vejamos o que diz Araújo sobre o cordel.

O cordel, como conteúdo de aprendizagem, incorpora diferentes faces de uma realidade vista pela ótica de quem a produziu, o poeta de cordel. Os folhetos contribuem para que os sujeitos aprendentes façam uma articulação entre a abordagem textual da poesia e a realidade vivenciada por eles. Ele educa através da rima, e do lúdico. É uma alternativa de ensino-aprendizagem e de aquisição do conhecimento. O tipo de conteúdo que permeia os folhetos precisa ser associado ao espaço escolar (ARAÚJO, 2007, p. 207).

Nesse sentido, o gênero cordel configura-se como uma ferramenta pedagógica de fundamental relevância para o professor e reveladora de outros atores sociais em todos os âmbitos e, principalmente, em sala de aula, por ser um espaço de discussão e aprendizado, além de ser uma leitura que dá educação seja pelos versos, rimas, ludicidade e prazer de ler e rir de fatos engraçados e/ou chorar de fatos tristes.

Por sua vez, Bakhtin (2012) diz que “os enunciados não são indiferentes entre si, nem se bastam cada um a si mesmo, uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros”. Seguindo essa intenção, destacamos alguns aspectos balizadores desta proposição:

1 - Estimular a leitura de cordéis para que os alunos e alunas possam produzir seus textos em sala de aula, fornecendo possibilidades que vislumbrem suas criações textuais;

2 - Promover rodas de leitura, enfocando o quanto é importante o ato de ler e visualizando as possíveis;

3 - Desenvolver habilidades que incentivem a leitura dos textos de cordéis com o objetivo de quebrar o paradigma das leituras de textos fragmentados imposto pelos livros didáticos;

4 - Proporcionar o gosto pela leitura por meio da análise intertextual dos cordéis apresentados e dos glossários regionais;

5 - Ampliar a leitura, através do conhecimento dos itens lexicais nos textos de cordéis e no vocabulário regional com vistas a aumentar o repertório lexical dos alunos.

Além disso, é mister dar oportunidades às turmas da EJA em relação ao desenvolvimento de habilidades no âmbito do letramento e consolidar o papel do professor nesse processo a fim de estimulá-lo ao prazer pela leitura e torná-lo um indivíduo proficiente na sua comunidade e digno no mundo globalizado no qual vive.

Nesse sentido, optamos por trabalhar com o gênero cordel, cujo propósito é também o de enriquecer e ampliar o interesse dos jovens e adultos da EJA pela literatura popular e sua base intertextual, nessa transposição de poemas de cordel, numa interação com o cordelista selecionado para que, através de seus textos que constitui o *corpus* dessa pesquisa-ação, possam vislumbrar novos horizontes futuros.

Entende-se que cabe, portanto, também à escola essa tarefa fundamental de ensinar a ler. A ideia principal seria perceber que concepção o professor tem sobre leitura. E falamos aqui sobre os de Língua Portuguesa e das demais disciplinas. Afinal, todo professor não deveria ser um professor de leitura?

Além disso, uma análise mais sistemática desse processo precisa levar em consideração as condições sociais e culturais dos alunos da EJA, que tiveram que abandonar o estudo muito cedo em razão da necessidade de sustento da família. Soma-se a isso o fato de terem pouco ou não terem nenhum acesso à leitura, apresentarem um nível muito rudimentar e uma deficiência de letramento na alfabetização. Todos esses fatores interferem na vida estudantil desses alunos.

Desse modo, elaboramos uma sequência de atividades de leitura, utilizando o gênero cordel, a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de leitura e compreensão de textos dos alunos, de modo a torna-los leitores competentes, a partir de suas expectativas e necessidades. Estas atividades podem ser adaptadas pelos

professores do ensino regular, não somente pelos professores da EJA.

Salientamos que, no início da escrita desse texto, nos foi orientado que fizéssemos o levantamento do perfil diagnóstico sobre os alunos para os quais ministramos aulas no 2º Segmento da EJA, módulo II, da escola estadual de ensino Assis Vasconcelos, no município de Sena Madureira-AC. Percebemos que a realidade pela qual os alunos vivem cercados provoca um distanciamento cada vez mais acentuado no que refere à leitura, uma vez que comprovamos, através da pesquisa diagnóstica, que dos 27 alunos, jovens e adultos, na faixa etária de 19 a 56 anos de idade, alguns liam com fluência, alguns gaguejam, outros soletram e ainda tinham os que não sabiam ler nem decodificar o signo linguístico.

Diante do exposto, entendemos que a atividade de leitura precisa ser motivada, ser algo prazeroso, o aluno precisa compreender o porquê se lê, para quê se lê, quais os objetivos e ter expectativas em relação ao ato de ler. Desse modo, nos propusemos a elaborar uma proposta de intervenção para sugerir atividades no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos em jovens e adultos da EJA, através de oficinas de leitura do *corpus* selecionado, leituras compartilhadas, seguidos de interpretações orais dos textos, produção de desenhos, xilogravuras, elaboração de murais e gravações de áudios de cordel.

O nosso interesse pela temática do Cordel surgiu há muitos anos quando tivemos a oportunidade de conhecer, em João Pessoa, na Paraíba, o autor Vicente Campos Filho, textos com o quais trabalhamos na proposta de intervenção. Desse modo, nossa escolha não é por acaso, vimos e sentimos na leitura dos folhetins uma musicalidade que atrairia os alunos, com temas são definidos, as rimas, o ritmo e os versos curtos e de fácil leitura.

Entre as inúmeras dissertações do PROFLETRAS, algumas abordaram sobre esta temática, inclusive no PROFLETRAS da Universidade Federal do Acre, como o estudo da professora Ana Emília Pereira Vasconcelos intitulado “A leitura mediada pelo cordel no 8º ano do ensino fundamental: expressividade, entonação, pontuação e articulação gestual”, defendida em 2019.

O presente estudo está dividido da seguinte forma: uma Introdução na qual consta uma breve contextualização acerca do surgimento da EJA, a importância dos textos em cordéis, aspectos balizadores desta proposição e os objetivos deste trabalho.

No capítulo Fundamentação Teórica, mencionamos sobre a escola e suas leituras, abordamos os conceitos básicos de leitura, a diferença entre leitor e ledor, conceitos de texto (fatos linguísticos e pragmáticos), consideração sobre gênero (conceito, origem, principais características, principais representantes, estrutura, perspectiva, diferenças entre gênero e tipo textual, gêneros emergentes, visão dos PCN's e da BNCC) e, também, sobre as práticas do letramento literário.

No capítulo Metodologia e Proposta de Intervenção, faz-se a caracterização da metodologia utilizada, especificando-se o *corpus* utilizado para o estudo em questão, a carga horária e descrição das sequências didáticas planejadas e desenvolvidas na sala de aula, com os alunos e de acordo com o modelo de sequência didática de Dolz e Colaboradores (2004).

Na sequência, o capítulo Apresentação e Discussão dos Resultados reúne informações acerca do perfil da turma no tocante: ao diagnóstico inicial realizado a fim de detectar as dificuldades de leitura dos alunos, aos aspectos apresentados em relação à leitura em si. Além disso, salienta a faixa etária e aspectos socioeconômicos, ressaltando algumas histórias de vida deles, suas dificuldades, seus sonhos e a interação uns com os outros. Ressalta, ainda, os pontos positivos das atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar e, por fim, um pequeno trecho, demonstrando o sentimento do professor frente a esse processo educativo.

Finalizando, temos as Considerações Finais e as Referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUNS CONCEITOS

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade prazerosa

(SOLÉ, 1998, p. 90).

2.1 A ESCOLA E SUAS LEITURAS

Como sabemos, o maior desafio que a escola enfrenta é o de ensinar os alunos a lerem de maneira proficiente, pois tal problema não diz respeito às questões metodológicas, mas na concepção do que é a leitura em si. Afinal, a escola é, também um espaço de leituras. E não somente uma, mas é o local de todas elas, seja leitura do mundo até a mais estrita da palavra, de diferentes gêneros, todas as leituras são de interesse da escola.

A preocupação da escola nos parece ser maior com a escrita do que com a oralidade. E o aluno está cansado de ser cobrado com tantas atividades de produção enquanto as atividades de leitura são esquecidas ou desprezadas.

Fica evidente, pelo exame do cotidiano escolar, que o desenvolvimento das habilidades em leitura, compreensão e escrita não se restringem somente às aulas de língua portuguesa, mas ao professor de qualquer disciplina. Por exemplo, um problema de matemática, a análise de uma explicação biológica, exige o exercício de múltiplas interpretações a fim de mobilizar os diferentes tipos de conhecimento suscitados na atividade da leitura.

Desse modo, ensinar leitura deve ser uma atividade bem direcionada ao estudante, pois o desafio do professor não é ensinar o aluno a ler, e sim tornar o aprendizado da leitura uma atividade prazerosa, possível e acessível aos alunos.

Segundo Kleiman

a leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico. Durante a leitura o leitor proficiente levanta hipóteses sobre o texto, segundo suas experiências, vivências e saberes, que são trazidos e mobilizados por ele, na interação com o autor, para extrair e construir significados do texto (KLEIMAN, 2013, p. 16-17).

Kleiman diferencia compreensão leitora de leitura em si, no glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE² – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Para a autora, a compreensão leitora é a faculdade de entender os significados dos textos escritos (CEALE, 2020). Na compreensão leitora, estão envolvidos: o texto, o leitor e uma situação comunicativa.

O texto é o objeto linguístico e cultural portador de um significado. Por outro lado, o leitor é o indivíduo que possui saberes, experiências de mundo, além de capacidades e habilidades de leitura. Já a situação comunicativa diz respeito à interação possível entre leitor e autor, via o texto escrito, que determina em grande parte o quê e como se compreende o que se lê. Segundo a autora, esses três elementos influenciarão o que o leitor lembrará a partir do texto, o que perceberá ou deixará de perceber, que tipos de inferências fará, como usará seus conhecimentos prévios, que hipóteses levantará e o que analisará criticamente. E, além do texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados.

Segundo Kleiman (2013), a “atividade de leitura visa a resultados específicos, dentro de um contexto social mais amplo, que inclui também a instituição na qual se realiza a atividade e as normas sociais que determinam como são lidos os textos nessa instituição”. Ela exemplifica, por exemplo, para qual objetivo se pede ao aluno que se leia? Se para ler por prazer, para buscar informações, para fazer um resumo. E o interessante é o professor perceber que “o sucesso na atividade depende de o aluno aceitar essa injunção ou instrução”.

Vale ressaltar que a compreensão leitora tem sido foco de interesse de psicólogos cognitivos, que tentam descrever como e quais são as estratégias mentais usadas para compreender o texto escrito. Entendemos que na atividade de leitura é imprescindível que o professor-mediador ajude o seu aluno a entender o conteúdo do texto e os objetivos que o cercam.

Portanto, entendemos que é essa interação entre o texto e o leitor que constitui, realmente, a leitura. Acrescenta-se, também, que o contexto social é outro elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, posto que a leitura é uma prática

² GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**, 2020. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>. Acesso em: 11 set. 2020.

social para teóricos como Moita Lopes (1996), Kleiman (2013) e Soares (2000). Desse modo, compreendemos que a leitura é realizada por meio da interação entre leitor e texto, uma vez que ambos estão inseridos em um dado momento sócio-histórico que determina a linguagem e o sentido.

Mas, como a escola se apresenta nesse contexto? Parece-nos que a mesma foi pensada para ser um lugar transformador. E o ensino de leitura é uma das práticas sociais mais desafiadoras nessa sociedade contemporânea, modernizada e digital. Assim, o desafio, nos parece, é formar leitores críticos nesse novo modelo de sociedade.

Nesse sentido, Leffa esclarece que

[...] ler é interagir com o texto. A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível (LEFFA, 1996, p.17-18).

Em síntese, dada a nossa experiência em sala de aula e o contexto social no qual estamos inseridos (escola rural pública) e a ausência da estrutura adequada nas escolas (bibliotecas, salas de leituras, livros literários, sala de informática, etc), além de ultrapassadas estratégias de leitura e a ausência de um bom planejamento com toda a comunidade escolar, devemos e podemos promover a um novo modelo de ensinar a leitura a nossos alunos. Uma nova maneira seria através de Projeto de Vida³ como preceitua a nova BNCC (2018, p.12) e, ainda com políticas públicas de educação que valorizem as competências mais importantes para o exercício do ser cidadão.

Com o objetivo de demonstrar uma alternativa mais atraente para o ensino da leitura na escola, desenvolvemos uma proposta de intervenção apontando alternativas metodológicas de leitura coerente e coesa com a realidade dos jovens e adultos da EJA.

Porém, cabe-nos perguntar:

³ No projeto de Vida o aluno deve reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades BNCC (2018, p. 12).

- a) O que é leitura?
- b) O que é texto?
- c) O que é leitor?
- d) O que é ledor?
- e) O que é gênero textual?
- f) Qual a diferença entre tipo, gênero textual e domínio discursivo?

Esses são alguns itens que abordamos no decorrer da fundamentação teórica e deixamos um questionamento para reflexão sobre o ensino de leitura: Quais gêneros textuais o professor deve selecionar para tornar os alunos leitores críticos?

2.2 LEITURA

Neste século e em meio à pandemia do COVID-19, na qual estamos vivendo, o exercício da leitura tem sido uma exigência pontual a fim de se manter a interação entre o autor e leitor, seja nas relações profissionais, comerciais ou particulares. Estamos diante de uma leitura que exige não somente a decifração do código, a análise e compreensão do texto e, sobretudo, a sua inserção no mundo globalizado sob o risco de ficar alheio a ele.

Nesse sentido, a escola deve atender esse novo “modelo de leitura”, quais sejam: do mundo, das imagens, das redes sociais, dos equipamentos tecnológicos (como os *smartphone*, *nootbooks*, *tablets*, *ebooks*) a fim de sistematizar, formalmente, o desenvolvimento e formação do leitor, proporcionando diversas informações e conhecimentos que o possibilitarão interagir na sociedade de forma mais crítica e consciente e digital, conduzindo-o a exercer o seu papel de “cidadão cibernético”.

Partindo dessa reflexão, entendemos a leitura não apenas como uma atividade mecânica de decodificação de significados no texto escrito, mas como uma atividade cognitiva complexa que agrega além dos signos e nos exige uma leitura multimodal. E aí, surge um impasse, uma vez que os jovens e os adultos não dispõem de uma variedade de textos escritos na família e nem na escola, que por sua vez está desestruturada para recebê-los e proporcionar bons espaços de leituras variadas.

Para Solé, a leitura

[...] é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos,

simultaneamente, planejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na sua própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 22-23).

Embora seja esse o papel da escola, ainda vemos, frequentemente, colegas professores corrompendo o objetivo do ensino da leitura, talvez por falta de estratégias e sem vislumbrar um trabalho interdisciplinar. Afinal, as intervenções no ensino da leitura, na escola, devem começar na infância, demonstrando o conhecimento alfabético, a consciência fonológica, a escrita do nome, a memória fonológica, entre outras habilidades, pois caso isso não aconteça, as dificuldades se alastram ao longo dos anos de escolarização, no ensino fundamental e médio, bem como nas turmas da EJA, chegando mesmo ao curso superior.

Antunes compartilha com a ideia de se ensinar estratégias de leitura de modo interdisciplinar

[...] em geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos (embora alguns são explicados oralmente). Lições de história, geografia, biologia, matemática etc., são apresentados em gêneros expositivos [...] Um problema de matemática, a análise de uma explicação de biologia, por exemplo, exigem o exercício de múltiplas interpretações, sem sucesso quando não se sabe mobilizar os diferentes tipos de conhecimento suscitados na atividade de leitura (ANTUNES, 2009, p. 187).

Por sua vez, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira asseguram que

a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler textos específicos e a eles relacionados (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 51).

De acordo com BNCC, a Leitura se desenvolve num eixo no qual constam o desenrolar de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e reconhecimento de diversos gêneros textuais. Habilidades essas que são desenvolvidas através da leitura de textos pertencentes aos mais diversos gêneros e não apenas a um deles.

Para Albuquerque, várias teorias de língua influenciam o ensino da leitura

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionista de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-la prática social (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).

De acordo com Paulo Freire (2008, p.58), “a leitura é um ato de pensar, refletir, ou seja, é preciso que o leitor saiba argumentar e ter sua própria opinião sobre o assunto do texto”.

Segundo Solé, o ato de ler

[...] necessita de domínio de “habilidades de decodificação” e aprendizagem de diferentes estratégias que facilitem a compreensão. Além disso, durante a leitura também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

Para Koch e Elias, a leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2013, p. 11).

Sendo assim, compreendemos que a leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (KLEIMAN, 2013, p. 16-17).

Outra concepção importante de leitura, voltada para aspectos históricos, ideológicos e sociais, é a de Orlandi (2012, p. 71), que concebe a leitura como “trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso”. E nessa concepção também estamos em sintonia. Ler é

vislumbrar, é dar sentido às vivências do aluno, do seu conhecimento de mundo, suas histórias, dificuldades, tristezas, alegrias e conquistas pequenas ou grandes.

Enfim, sobre o âmbito da leitura, podemos concluir que aprender a ler vai além de decifrar códigos linguísticos. Apesar de não ser uma tarefa simples, o leitor deve levar sua experiência de mundo para o texto lido, dando maior significado às suas experiências de vida de modo a fazer sentido o trabalho com a leitura, no seu cotidiano escolar.

2.3 LEITOR E LEDOR

Entre tantos autores de texto, as que melhor definem a diferença entre o leitor e o ledor são Santos, Cuba Riche e Teixeira, em *Análise e produção de textos*. Segundo as autoras

o ledor não consegue ir além do texto, apenas repete as informações contidas nele. Há mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. Aqui os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concreto vívido (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 40).

Por outro lado, temos o leitor que

faz inferências, observa as entrelinhas, percebe as intenções do autor e a estrutura do texto. Há o adentramento crítico dos textos propostos. [...] existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 40).

O leitor é, portanto, ativo, interage com o mundo concreto e social, percebe a informatividade e a intencionalidade do autor do texto e entende o que está sendo lido. São dois conceitos completamente diferentes, enquanto o primeiro é passivo, só decodifica o outro é ativo, crítico em relação ao texto e a sua informatividade.

Se tomarmos uma concepção interacionista, temos que o leitor é alguém que dá sentido ao que lê, não apenas espera, passivamente pela interpretação dada por outrem. Ele vislumbra ideologias no texto, faz inferências, compreende as intenções e objetivos do autor, percebe a coesão e coerência do texto a fim de dar-lhe total sentido. Diferentemente do ledor.

E qual o leitor ideal?

Para Kleiman, (2013, p. 11), o leitor ideal “é aquele engajado, crítico e que

mantém o controle e reflexão consciente do aspecto interacional da leitura”.

Desse modo, podemos inferir que o leitor é aquele proficiente que atribui significado ao texto lido, que consegue fazer o intertexto, sendo crítico a tudo que lê. Já o leitor é um sujeito que apenas lê por ler ou tem o hábito da leitura, sem fazer inferências críticas ou reflexão com o que está escrito.

2.4 TEXTO

De acordo, com as leituras efetuadas não há uma única definição do que é texto. No entanto, parece-nos que o texto deve apresentar algumas características tais como: um conjunto de frases, coerência, coesão, estrutura sintática e uma mensagem. Uma sequência de frases não pode, por outro lado, ser chamada de texto se não houver uma relação de significado entre elas.

Vejamos a seguir algumas definições de texto para alguns autores:

Para Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 17), “o texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa”.

A autora Costa Val (2006, p. 3) compreende “texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Adotamos, nesse estudo, o conceito de texto de Marcuschi, para o qual o texto deve ser visto como

uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

Beaugrande e Dressler conceitua texto como

um evento comunicativo em que estão presentes elementos linguísticos visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante [...]. O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, os fatores cognitivos e sociais (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 20-27).

Bakhtin (1986) conceitua texto como "toda produção cultural com base na linguagem". Para ele, o processo de leitura é concebido como vinculado à noção de intertexto.

Marcuschi, por sua vez frisa que "o texto se acha construído na perspectiva da enunciação", uma vez que a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva é um dos aspectos centrais no processo interlocutivo (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Assim, o texto é uma reconstrução do mundo.

Por fim, ao produzirmos textos sejam orais ou escritos, estamos produzindo sentidos, intertextos e com diferentes tipos composicionais. Assim, deve ocorrer a visão de leitura dos alunos da EJA, haja vista sua grande e significativa experiência de vida, conseqüentemente, com a linguagem e a leitura. Basta que nós professores possamos enxergar essas possibilidades e passemos a explorar a história de vida dos alunos.

Para Kristeva (1974), "todo texto se constrói como mosaico de citações". Nessa visão, o texto é concebido como o evento que se situa num contexto cultural e histórico.

O texto, então, no nosso entendimento é, na verdade, conjunto de estruturas que estão inter-relacionadas.

Desse modo, segundo Costa Val (2006), citando Beaugrande e Dressler (1981), um texto para ter a tessitura textual precisa de sete fatores da textualidade: dois linguísticos e cinco pragmáticos, os quais citamos a seguir:

2.4.1 Fatores linguísticos

1. Coerência – em sentido bem sucinto, pode-se afirmar que a coerência se refere ao sentido do texto. Mas, para ter sentido o texto precisa ser lido a partir de inferências, da intertextualidade e de fatores pragmáticos e interacionais;

2. Coesão – a coesão diz respeito aos elementos que ligam uma frase a outra, ou um parágrafo a outro a fim de que o texto não seja um emaranhado de frases soltas. Resumindo, a coesão é o elemento que liga partes do texto.

2.4.2 Fatores pragmáticos

3. Intencionalidade – refere-se aos objetivos do autor a escrever o texto. E

responde algumas questões: Para quem? Qual o público? Com que finalidade?
Aceitabilidade

4. Aceitabilidade – refere-se à aceitação ou não do leitor por algo que foi escrito intencionalmente.

5. Situacionalidade – diz respeito ao contexto no qual o texto foi escrito. Em que época, qual o discurso adequado;

6. Informatividade – refere-se às informações contidas no texto, de preferência que alarguem o senso comum;

7. Intertextualidade – refere-se à influência de um texto sobre o outro. Que informações tem no texto que alude às existentes em textos escritos anteriormente. É um dos fatores, a nosso ver, mais difícil de se construir.

Vejamos o exemplo de texto a seguir:

Figura 1 - Propaganda da marca ZORBA



Fonte: Propagandas em históricas, 1996.

Como observamos, ao se ler um texto como o da Figura 1, além dos elementos linguísticos e pragmáticos, devemos observar o código e a sintaxe. É necessário que o código seja de domínio de quem o lê, assim como o conhecimento da sintaxe verbal ou nominal. Afinal, o texto verbal requer a decodificação (domínio do código), a decifração (compreensão profunda do código). Desse modo, quanto mais extenso for o repertório lexical do leitor, mais compreendido será o texto lido.

Portanto, concerne ao professor a função de intermediar a leitura, no sentido de que proporcione ao aluno a ampliação e o entendimento do texto e possibilite que ele leia as linhas, compreenda as informações contidas no texto e tenha motivação

para responder os questionamentos que, por ventura, aparecerem.

Nesse estudo não trabalhamos com a noção de texto, mas sim de gênero, considerando que o mesmo envolve não apenas as técnicas de construção de um tipo de texto, mas envolve, ainda, uma função social bem definida.

Além disso, consideramos ser de extrema importância que a escola promova uma consistente intervenção didática em relação aos gêneros orais e/ou escritos, literários ou não, priorizando os gêneros da oralidade e exigindo menos interpretações escritas, correções sem explicações específicas na produção escrita dos alunos e menos ênfase nos aspectos gramaticais. Contudo, lembramos aqui que o foco do nosso estudo é a leitura e, *en passant*, a leitura literária, tendo o gênero cordel como balizador dessa discussão.

2.5 GÊNERO

Observamos que no estudo com os gêneros, estes não devem ser concebidos como textos de formas herméticas, com estruturas rigorosamente estanques, e sim como modelos culturais que exercem uma função social bem definida a depender de cada contexto de uso da língua, do objetivo proposto.

Adotaremos, nesse estudo, conforme mencionado, o conceito de gênero para Marcuschi

um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos (MARCUSCHI, 2008, p. 187).

Desse modo, entende-se que os gêneros são textos que encontramos em nossa vida diária e são apresentados através de padrões sociocomunicativos, com características distintas, com estruturas diferenciadas, com objetivos e finalidades específicas.

Os gêneros têm objetivos claros, exercem uma função social diferenciada do que se costuma denominar de tipos textuais e são interativos. Tem-se uma imensidão de gêneros atualmente e a cada dia se criam novos, como no atual momento no qual estamos vivenciando que surgiram novos gêneros como *podcast*, *vlog*, *live*, entre

outros. O que nos faz crer que, dependendo da situação e da necessidade, os gêneros são construídos ou (re)construídos a depender da motivação para tal. Logo, vê-se que os gêneros são infinitos.

Outra afirmação que se mostra pertinente é a que faz Marcuschi, definindo gêneros textuais como

[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Alguns exemplos de gêneros textuais são citados pelo autor, a saber: “telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 4) e assim por diante.

Parafraseando o autor que norteia esse estudo, Marcuschi (2008), apresentamos algumas particularidades dos gêneros, a saber:

- a) são atos linguísticos concretos com características sócio-comunicativas;
- b) realizam funções em situações comunicativas;
- c) produzir gêneros significa produzir tipos textuais;
- d) são heterogêneos. Em uma carta, por exemplo, pode conter um artigo de opinião.

Outra característica que se observa é a de que o gênero pode assumir:

1. Uma intertextualidade inter-gêneros, ou seja, um gênero pode assumir a função de outro, como por exemplo, um artigo de opinião;
2. Uma diversidade tipológica, ou seja, num gênero pode conter a presença de vários tipos textuais, como por exemplo, no discurso jurídico.

2.5.1 Algumas linhas para o estudo dos gêneros

No Brasil temos quatro fortes linhas que desenvolvem o estudo sobre gênero textual, a saber: a primeira linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de

orientação vygostskyana socioconstrutivista; a segunda linha na perspectiva swalesiana, influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales; a terceira linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional; e a quarta linha influenciada pelos estudos Bakhtin, Adam, Bronckart, Bazermam, Miller, Günther e Fairclough, sendo essa a que seguiremos como norte desse estudo.

2.5.2 Diferença entre Gênero textual, Tipo textual e Domínio discursivo

O Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição que envolvem os aspectos: lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. São os chamados modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Sendo assim, somente cinco tipos textuais.

O Gênero textual, por sua vez, se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. São concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Exemplos: telefonema, sermão, carta, romance, bilhete, aulas expositivas, reuniões de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, entre outros (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Temos, assim um número ilimitado de gêneros textuais.

O domínio discursivo designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos, como: o discurso jurídico, o discurso jornalístico, o discurso religioso etc.), uma vez que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Assim, constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que lhes são próprios como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas, como ladainhas,

novenas e jaculatórias⁴.

Na verdade, todas as atividades discursivas têm um propósito e exercem um tipo de poder ou de influência, pois o discurso é “ideológico”. Ao discursamos, temos sempre uma motivação e uma intencionalidade.

A autora Susane Günther cita o caso do gênero textual piada que recebe avaliação diversa por parte de alemães e chineses em contextos de negócios.

Segundo ela

a escolha de um gênero que pode ser usado para servir a uma certa função interativa em nossa cultura pode se tornar inadequada numa situação cultural diferente. Um sinólogo alemão, que trabalhava como intérprete em encontros de negócios entre comerciantes chineses e alemães, me apontou a preferência dos comerciantes alemães por contar piadas em negociações comerciais. Para os chineses, é considerado inapropriado contar piadas durante encontros de negócios (GÜNTHER, 1991, p. 171 *apud* MARCUSCHI, 2002, p. 18).

Na, verdade devemos ter o cuidado de não confundir texto com discurso. Segundo Beaugrande, pode-se dizer que texto é

uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. O discurso se realiza nos textos. [...] os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997, *apud* Dionísio *et al*, 2010, p. 25).

Segundo Koch (2012, p. 129), “O texto, construto histórico e social, é lugar de interação entre sujeitos sociais. Os quais nele se constituem e são constituídos [...] constroem objetos de-discurso e propostas de sentido [...]”.

Por outro lado, Fiorin (2012, p. 145) ressalta “a importância de distinguir discurso e texto, pois o ‘mesmo’ discurso pode concretizar-se em textos muitos diversos”.

Uma questão que não se pode esquecer sobre o gênero textual diz respeito ao suporte. Marcuschi (2008, p. 174) entende como suporte de um gênero “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

⁴ A jaculatória é um gênero textual que se caracteriza por um conteúdo de grande fervor religioso, estilo laudatório e invocatório, composição com poucos enunciados, voltada para a obtenção de graças ou perdão (Dionísio *et al*, 2010, p. 25).

O autor apresenta duas categorias de suportes textuais:

a) a categoria dos suportes convencionais, típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade;

b) a categoria dos suportes incidentais que podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular.

Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos. É com essa ideia que congraçamos.

2.5.3 A visão da fala-escrita nos gêneros textuais

De acordo com Marcuschi,

a tentativa de observar os gêneros na relação Fala-Escrita resulta numa visão antídicotômica e sugere que eles sejam: históricos; tenham origem em práticas sociais; sejam sociocomunicativos; revelam práticas verbais; estabilizem determinadas rotinas de realização e tenham uma forma característica. Isso porque nem tudo nos gêneros pode ser definido sob o aspecto da forma. Visto que, percebemos tanto a maleabilidade quanto a funcionalidade, uma vez que são considerados “eventos” tanto orais como escritas (MARCUSCHI, 2008, p. 191).

Nesse sentido, considerando que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, é importante o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais tanto no que diz respeito à produção escrita quanto para a compreensão deles. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCNs quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Entendemos que todo texto é constituído de sequências. Segundo Cavalcante (2013, p. 61), “as sequências textuais são unidades estruturais, relativamente autônomas, organizadas em fases, que, por sua vez, podem combinar uma ou mais proposições”. Desse modo, o texto é um contínuo de começo, meio e fim, com estruturas frasais organizadas, as quais mantêm relação de progressão e continuidade.

Como vimos, os gêneros independem de decisões individuais e não são

facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de operação mútua. Dessa forma, para compreendê-los precisamos dos elementos linguísticos e pragmáticos devidamente abordados, bem como de atividades como as inferências que ajudam a compreensão de um texto a partir de informações dadas nele e em contextos mais amplos.

De qualquer modo, é importante estarmos atentos à relação oralidade x escrita no contexto dos gêneros textuais, pois os gêneros, como salientado, são distribuídos nessas duas modalidades, num contínuo que vai desde os gêneros mais informais (conversa com amigos) aos mais formais (palestra), em contextos diversos e em situações da vida diária. Há gêneros que só são aceitos na oralidade, como as notícias de rádio e de televisão, apesar de terem sido escritos antes dessa leitura. Assim, toda cautela é pouca, por ser uma distinção complicada. Vejamos que ninguém reza por escrito e sim oralmente. Daí, dizemos que oramos e não escrevemos a Deus. Enfim, os gêneros são processos linguísticos concretos e não abstratos. São heterogêneos e podem ser híbridos.

2.5.4 Os gêneros textuais e sua relação com ensino

É notório que, dado o momento de pandemia que estamos enfrentando, está acontecendo um novo modelo de interação entre as pessoas, culminando no desenvolvimento de gêneros emergentes na mídia virtual, como: *podcast*, *lives*. Seus usos têm sido cada vez mais generalizados através de reuniões e encontros virtuais de toda ordem, nos quais, nos parece, estão empregando uma “linguagem nova” nesse processo chamado o “novo normal”. Perguntamos: E como devemos relacionar esse novo modelo de linguagem com as práticas sociais e o ensino? Na verdade, esse “novo normal” nos apresenta peculiaridades formais próprias, porém oriundas de gêneros já existentes. É o que o Marcuschi (2008) chamou de “novos gêneros com velhas bases”.

Desse modo, o momento que não retornará mais nos inquieta e ao mesmo tempo nos oferece a possibilidade de refletirmos sobre alguns conceitos e práticas tradicionais, como o uso da rádio como estratégias de ensino. O que se quer ressaltar é que está acontecendo uma mudança sensível com a linguagem oral e escrita que nos obriga a repensar acerca do ensino de língua portuguesa frente a esse novo universo que se apresenta. Precisamos, nesse momento, fazer novas leituras a fim

de compreender essa realidade social que, com certeza, recairá sobre a metodologia utilizada nas aulas das escolas públicas, em especial, visto que tais gêneros já fazem parte da realidade das escolas privadas.

Acreditamos, por fim, que após esse período pandêmico, há de se fazer uma reflexão acerca do ensino de texto, ensino de leitura e compreensão, interpretação e entendimento de texto, pois, “antes não passavam de exercícios de uma descomprometida “atividade de cópiação” e não estimulavam a reflexão crítica dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 266). É preciso rever e refletirmos como proceder nesse “novo caminhar”.

2.5.5 Visão dos PCN's e da BNCC a respeito da EJA e o ensino de linguagens

De acordo com os PCN's e a BNCC a respeito da EJA, uma das especificidades da educação de jovens e adultos consiste em fazer com que os sujeitos desta modalidade possam ampliar seus conhecimentos e engrandecer seus saberes, partindo dos saberes já existentes, os quais serão a base para se obter novas informações.

Segundo Freire (1987), alfabetizar não consiste em aprender a ler e escrever, em repetir palavras, mas em dizer sua palavra geradora, ou seja, a palavra criadora da cultura. Os alunos adultos trazem diferentes concepções de mundo e, por isso, o educador não pode determinar qual descrição de mundo é a mais precisa e válida, até porque não existe nenhuma certa, elas são apenas diversificadas (FREIRE, 1987, p. 196).

A configuração da EJA no Brasil, segundo Arroyo

traz as marcas da indefinição, do descompromisso político e público, da imprevisão, da diversidade de atores, tempos, propostas e intervenções, presentes em todo o percurso histórico. Por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e do campo. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos (ARROYO, 2005, p. 33).

A formação dos alunos da EJA perpassa pelas dificuldades de acesso aos cursos de alfabetização, pela ausência de adequação dos cursos aos diferentes perfis de alunos, pelo alto índice de evasão em decorrência do trabalho ou da gravidez precoce, pela oferta insuficiente de vagas na EJA pela rede pública. Enfim, todos

esses fatores concorrem para a não permanência do aluno adulto em sala de aula.

De acordo com Leal (2005), não é a atividade em si que conduz ao conhecimento, mas a ação do aprendiz mediada pelas informações que o professor realiza durante a atividade, bem como pelas trocas de informações entre pares (interação entre alunos). A reflexão a ser feita é sobre a postura que o professor precisa assumir, sendo a interlocução a grande ponte de diálogo entre os sujeitos envolvidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trata da educação de jovens e adultos no Artigo 37 e salienta que

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Essa legislação é muito importante, mas parece não atendeu às necessidades dos alunos da EJA, primeiro por que há uma diversidade cultural, lexical, social muito grande entre os alunos. O currículo, colocado como único, não conseguiu atender a esse aspecto. Afinal, o currículo deveria priorizar os conhecimentos que remetam os sujeitos a acreditar no seu potencial de aprendizagem.

Machado nos diz que

as políticas públicas defendidas pelos fóruns de EJA objetivam uma escolarização básica de qualidade para que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da EJA tenham uma boa qualidade de vida. Para tanto, “buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento (MACHADO, 2009, p. 34).

Caso pensemos assim, como sugere o autor, o ensino na EJA “não pode ser exclusivista, mas, sim, precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do humano” (BARCELOS, 2012, p. 26). Ou seja, a EJA não é um ensino específico para uma clientela específica, mas sim uma clientela diferenciada, com habilidades e competências próprias, vinculadas às questões tanto sociais quanto econômicas e

políticas, situações essas que os alunos tentam adequar-se a esse processo de educação transformadora.

Desse modo, a escola e a EJA devem priorizar um ensino que coloque o aluno frente a sua realidade social, as condições de produção a que estão inseridos, sua realidade, seu trabalho, a família, as habilidades e conhecimentos que já dispõe a fim de tornar a escola algo palpável, real e com políticas exequíveis.

Na BNCC⁵, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

Sendo assim, a novidade é perceber que o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, *webconferência*, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras.

Nessa Nova Base, o ensino de Língua Portuguesa, dentro da área de Linguagens e Códigos, está estruturado de acordo com as “habilidades” que estão, por sua vez, agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, considerando, ainda, a leitura e análise de textos multimodais e incluem os gêneros digitais, tais como: os *memes*, os *gifs*, as produções de *youtubers* etc., sendo possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias e, ainda, também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais.

Bom, o “futuro a Deus pertence”, somente com o tempo vamos saber se esse documento será legítimo e menos desastroso para um país, cujos dados trazidos pela

⁵ A BNCC foi homologada, recentemente, após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a etapa do Ensino Médio, nas quais os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. Contou com a participação de especialistas de todas as áreas do conhecimento e é considerada um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.

avaliação do PISA (2012) mostram a necessidade de uma profunda reflexão sobre a responsabilidade da escola e, conseqüentemente, dos professores na tarefa de ensinar a ler, de modo a considerar a sala de aula como um espaço privilegiado de interações sociais. Para agravar, temos, atualmente, um “governo desnordeado”, congelando salário de nós professores sem nenhum critério, bem como os gastos com a educação por 20 anos e sem política pública para as áreas mais necessárias, como educação, saúde e segurança.

Fomos salvos nos 45 minutos do segundo tempo, quando a Câmara aprovou, recentemente, mais recursos para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB⁶, um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

2.6 DESAFIOS E AÇÃO MEDIADORA PARA PROFICIÊNCIA LEITORA

É através da leitura que o mundo se torna mais compreensível para o leitor. A leitura, como já foi anteriormente abordada, é o caminho para o processo de desenvolvimento da capacidade leitora de nossos alunos. Por isso, entende-se que o professor deve criar situações para que os alunos possam expor seus conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita, haja vista que, baseado no que os alunos já sabem, é que ele poderá decidir que novas informações devem fornecer e para quais aspectos deve chamar à atenção.

Conforme os documentos oficiais na Educação de Jovens e Adultos, os objetivos da área de Língua Portuguesa estão, prioritariamente, voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e o aprendizado da leitura e da escrita. Isso os educandos aprenderão falando, ouvindo, lendo e escrevendo, ou seja, exercitando esses procedimentos.

Nesse aspecto, a leitura e a escrita são construções sociais que se acomodam e se organizam para o entendimento e a solicitação de uma época com determinados

⁶ BRASIL. Financiamento FUNDEB. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 20 jul. 2020.

anseios e questões. Atualmente, o saber e a informação a curto prazo são destaques na coletividade e regulam a sede de um homem moderno em busca de novos conhecimentos. Assim, urge que se aprenda a ler e a escrever com fluência a fim de não ficar “solto” nesse novo mundo globalizado ou nesse “novo normal”.

Desse modo, será no exercício dessas ações que deve surgir o leitor crítico e ativo, capaz de questionar seu posicionamento desde a sua simples unidade familiar até seu papel no mundo, pois ocorrendo a interação entre a leitura e leitor, o enunciado ganha sentido. O mundo das letras ganha entendimento por aquele que lê. E cabe ao professor intervir, sendo o condutor do conhecimento da leitura e a compreensão das teorias que discorrem sobre os níveis de linguagem.

Então, é preciso utilizar metodologias que possam ampliar e multiplicar cada vez mais atividades voltadas à leitura. Uma das formas de enriquecer o ensino de leitura em sala de aula é através da leitura literária, uma grande aliada nesse processo de formação leitora. No entanto, é necessário que a escola disponha de espaços adequados, de bons textos literários e que o professor seja um mediador na construção de estratégias que assegurem a seus alunos leituras prazerosas e significativas dentro do universo de cada um deles. Por todas essas implicações que a literatura oferta ao leitor, é que não podemos esquecer as ponderações de Cosson (2016) para o qual, na escola, a leitura literária tem a função de

ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, sobretudo, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular como proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2016, p. 30).

Mesmo assim, com toda a sua importância dentro do processo ensino-aprendizagem, e apesar de ter seu reconhecimento assegurado nos PCNs e na BNCC, o dia a dia na sala de aula - com o trabalho da leitura - não se apresenta coerente a estes parâmetros. A leitura, com os estudos de análise e interpretação de textos literários ou não, fica relegada a segundo plano, através de fragmentos de textos que lhes atribui uma tarefa que não é, necessariamente dela, como dar e responder perguntas elaboradas nos livros didáticos. Conforme Silva (1999), com a utilização de livros didáticos, os professores criam um tipo de concepção que nada mais é do que uma fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição e, diríamos, de forma mecânica e repetitiva.

Desse modo, a leitura não se apresenta no cotidiano escolar. Atualmente, com todas as suas propriedades peculiares, destacamos: transportar o leitor a um universo de imaginário, sensitivo, que promova uma reflexão crítica dos textos lidos e a sua efetiva cidadania.

Dentro desse contexto, temos os alunos da EJA, jovens e adultos que pela condição sociocultural estão bem distantes de serem íntimos a um texto literário, pois todo um precedente histórico os acompanha, que vai desde a família até o hábito de ver alguém próximo com “um livro na mão”. Contudo, a negativa à leitura não é só por parte do aluno. A forma estrutural dos conteúdos programáticos para o ensino da leitura não contribui para um trabalho ativo na ampliação do aprendizado do aluno-leitor. Logo, o ato de aprender a ler fica condicionado a outros fins como a escolha de aplicação de gêneros textuais, com vistas para uma habilidade de uma demanda de avaliações extraescolares, bem como o “bom exemplo” por parte do professor-leitor.

Dessa maneira, tanto no ensino regular, em suas séries finais, quanto nos programas educacionais, os textos literários sofrem uma marginalização por conta da seleção das escolhas dos textos trabalhos para essas séries. Os professores, talvez pela deficiência na formação, usam da leitura e dos textos literários apenas como mais um instrumento de suporte para pesquisa de análise gramatical da língua portuguesa. Sobre essa perspectiva os PCN's (1998) expõem que

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Como afirma Silva (1999), a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Assim, é preciso desviar os obstáculos, atacar por outra frente, reformulando os parâmetros e currículos, conforme aprovada, recentemente, a nova Base Nacional Comum Curricular.

A não proficiência leitora de nossos alunos tem respaldo na falta de uma boa formação de nós professores, haja vista que a má formação atinge quem está na ponta do processo educacional. Além disso, a falta de uma política voltada à distribuição

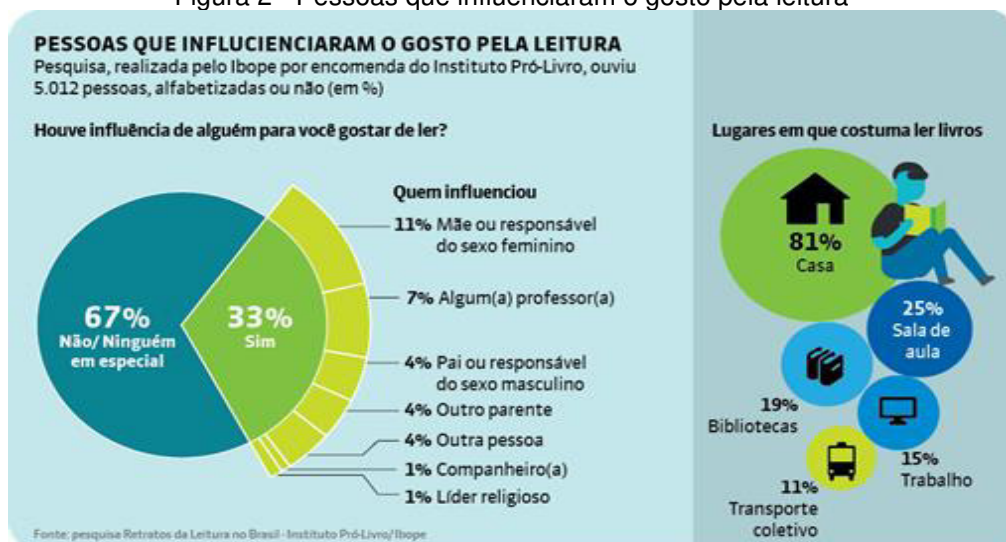
equitativa dos livros, a estrutura de espaço para as bibliotecas e salas de informática, tudo isso deveria dar lugar para espaços construídos de modo adequado e destinados à leitura. Atento para isso, Silva afirma

[...] sem melhoria do ensino, sem a qualificação dos professores e sem serviços biblioteconômicos eficientes, o que nos remete às partes essenciais de uma mediação educativa rigorosa e consequente, será muito difícil ou mesmo impossível colocar o Brasil num outro patamar de fruição da leitura e da escrita, seja manuscrita, impressa ou virtual (SILVA, 1999, p. 109).

A valorização da leitura passa por um longo caminho, mas só será exitosa se a agenciadora do conhecimento e os agentes mediadores estiverem juntos, estes mais especificamente os professores de língua portuguesa, dispostos a superar desafios em busca de práticas mais eficientes, dando um tratamento especial à leitura, visto que ela se destina ao enriquecimento cultural do leitor, como fonte inesgotável da liberdade humana.

E, assim sendo, somos levados a acreditar que nós professores temos uma importância ímpar nesse processo decisivo do desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Porém, com a última edição da pesquisa “Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura”, encomendada pelo Instituto Pró-livro/Ibope (2016), a qual entrevistou 5.012 (cinco mil e doze) pessoas, alfabetizadas ou não, surpreendentemente, somente 7% delas foram influenciadas a ler pelo professor e apenas 25% dos entrevistados leem em sala de aula. Vejamos:

Figura 2 - Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura



Fonte: Instituto Pró-Livro/Ibope, 2016.

Tomando por base os dados da figura 3, acredita-se que tais índices podem ser melhorados, à medida que haja um planejamento exequível por parte do professor nas aulas acerca da leitura e da compreensão leitora, a fim de ter uma relação harmoniosa entre o leitor e a leitura, seja literária ou não. Essa relação precisa transcender os limites físicos da escola, ganhar as adjacências. Esse universo deve ser esboçado pelo professor durante a motivação que precede o ato da leitura. Para que isso ocorra, é necessária uma abordagem dos textos literários, não apenas fechada nos meios didáticos, mas no entendimento do conhecimento da literatura e do que seus efeitos são capazes para mudar a vida do leitor.

Além disso, quando o professor tenciona desenvolver essa prática de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, é fundamental que haja um planejamento pré-leitura. Acerca disso, Solé (1988) reúne seis etapas que antecedem o ato de ler, a saber: 1) a concepção que o professor tem sobre a leitura; 2) a motivação para a leitura; 3) o objetivo da leitura; 4) a revisão e atualização do conhecimento prévio; 5) o estabelecimento de previsões sobre o texto e 6) a formulação de perguntas sobre o texto. Nesse sentido, o encadeamento dessas etapas deve ser realizado harmoniosamente, de modo que o processo de apropriação da leitura seja prazeroso e que a colaboração seja interativa entre professor e aluno.

Dessa maneira, para que o desenvolvimento da competência leitora aconteça, há de se exigir esforços, estímulos e preparação, tanto por parte do professor quanto dos alunos, pois ambos devem assumir uma responsabilidade no desenrolar do ato da leitura. O aluno precisa ser instigado, provocado e motivado a sair do estado de passividade, de desinteresse pela leitura, para que passe a fazer reflexões, questionamentos e interaja com o mundo que o circunda.

A leitura nos faz descobridores das inúmeras possibilidades de ver a vida. Como bem afirmam Aguiar e Bordini

No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontra-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 26).

Entendemos que a motivação é um dos maiores desafios no ensino do gosto da leitura pelo professor na escola. Para Cosson (2014), a motivação é o momento de conquistar o aluno para a leitura, de forma que motivar de modo dinâmico e estimulá-

los, provocando-lhes o prazer pela leitura, é o caminho que o professor deve trilhar para a eficácia de um leitor ativo com proficiência leitora. É nessa fase que a predisposição do aluno pela leitura é alcançada. Por isso, depende muito de como o professor vai despertar essa motivação. Uma boa apresentação do texto a ser lido é fundamental para conquistar o aluno, aproximando-lhe da obra, do autor ou da temática abordada no texto.

Abrangemos, ainda, outra preocupação importante para o professor que trabalha com a Língua Portuguesa, isto é, a escolha dos textos a serem aplicados na formação leitora dos alunos. Priorizar ou não os cânones? É uma decisão que cabem muitas discussões. Em razão disso, vamos seguir o pensamento de Cosson, ao esclarecer que

[...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não se pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2014, p. 35-36).

Por outro lado, Colomer (2007) destaca outro aspecto, a leitura compartilhada, na qual socializar é uma prática relevante, pois oportuniza a troca de saberes. Essa troca ajuda na construção de sentidos da obra. Compartilhar o entendimento e interpretação a respeito da obra literária faz as ideias seguirem um percurso lógico. Ainda conforme a autora (2007, p. 53), “compartilhar as obras com outras pessoas é importante, porque se torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer e entender mais e melhor”.

Diante de todos os aspectos abordados sobre os procedimentos e estratégias que o professor deve adotar no ensino da leitura, faz-se oportuno frisar que a busca pelo conhecimento e controle dos instrumentos usados no ensino da linguagem é necessário na prática pedagógica. E é através desses meios metodológicos que se procura reduzir as situações de dificuldades de leitura dos alunos. Uma tarefa do professor é apresentar um trabalho de qualidade que seja impactante no ato de ler do leitor. Planejar é fundamental no exercício da docência e todos os procedimentos e estratégias cabem num planejamento escolar.

2.7 PRÁTICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Em relação à leitura literária, podemos seguir a sugestão que Cosson nos indica para as práticas do letramento literário nas escolas com os alunos, a partir das sequências básicas e expandidas. A primeira sequência é constituída por quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. O autor acredita que

na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano (COSSON, 2014, p. 76).

Seguindo um planejamento sistemático de nossas práticas adotadas, vamos inicialmente focar a motivação. É a fase de chamar atenção do aluno, no sentido de provocar sua curiosidade. Nesse momento, o professor deve usar mecanismos para entusiasmar o aluno-leitor à leitura da obra ou texto literário que está apresentando. O professor deve tentar fomentar um ar mágico e enigmático, levando os alunos-leitores ao prazer da leitura.

A segunda fase, a introdução, nela o professor faz um breve esboço da obra trabalhada, os detalhes da capa, orelhas, a biografia, a estrutura física da obra ou do texto. Nesse momento, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor.

A terceira fase, a leitura, exige um tempo maior, e assim sendo é classificada como a mais relevante das fases no processo do ensino da leitura literária. O autor propõe que tenha um acompanhamento interventivo, seja acompanhado através do convite a apresentar os resultados da leitura, o que se denomina de intervalos, pois a leitura de obra inteira exige lugar mais adequado fora de sala aula. São nos intervalos que o professor saberá se o aluno-leitor está lendo capítulo por capítulo, nas conversas dos fatos narrados testemunham entre o que foi lido e o que não foi.

Segundo Cosson

quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2014, p. 62).

Na quarta fase, a interpretação, temos dois momentos: o primeiro é interior, de caráter individual, ou seja, se refere ao encontro do leitor com a obra. Seu entendimento sobre as palavras e capítulos. O segundo, de caráter coletivo, momento externo, se refere ao momento quando acontece a troca do conhecimento. O mundo do leitor se entrelaça com o mundo de outros leitores. Conforme comenta Cosson, na escola é preciso:

compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2014, p. 64).

Precisamos compreender o letramento literário produzido na escola. Segundo o autor

[...] quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2014, p. 65).

Lembramos que a atividade escrita tem seu papel no processo de letramento literário, pois a construção do conhecimento é auxiliada através dos registros escritos. Nessa sequência básica não vislumbramos apenas essas quatro fases, há também outras que se distinguem. A oralidade é uma delas e fundamental nas discussões e debates. Assim mencionadas por Cosson,

[...] Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposição oral e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita (COSSON, 2014, p. 114-115).

No que tange à avaliação, devemos considerar que será todo o processo como uma avaliação contínua, acompanhando passo a passo as práticas de leitura literária. Não devemos colocar esse instrumento como meio que possa distanciar o aluno das atividades acordadas e, também, não podemos adotar práticas de leituras consumistas. Segundo o autor, “cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (COSSON,

2014). Devemos conceber a literatura como uma prática e discurso cuja finalidade é fazer uma comunidade de leitores.

A esse respeito, Cosson afirma

[...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitores [...] (COSSON, 2014, p. 47).

Logo, é fundamental e também necessário que o letramento literário se torne o bem tangível em nossas escolas. Um instrumento que faça parte do cotidiano escolar a fim de proporcionar aos alunos uma reflexão sobre os fatos que fazem de sua vida. E, a partir disso, traçar posicionamentos a respeito do mundo que os circundam, além de erguer um senso crítico perante os conteúdos literários lidos. Nesse entendimento, o autor afirma que

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

Para concluir, Cosson (2014, p. 120), na sua proposta de letramento literário, demonstra o caminho a ser seguido para fazer “da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos”.

Para Zappone (2007, p. 53), o letramento literário pode ser compreendido como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”.

Kleiman (2004, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Nessa perspectiva, o letramento não está limitado somente ao espaço escolar, pelo contrário. Vai muito além dos muros da escola. E, nesse sentido é que propomos o estudo do gênero cordel, a seguir descrito.

2.8 CORDEL: O GÊNERO SELECIONADO PARA O ESTUDO

A escolha pelo gênero cordel deu-se nas férias com a família, quando em João Pessoa conhecemos os livretos de Vicente Campos Filho numa das bancas de revistas e compramos algumas a fim de lê-las no decorrer da nossa estada por ali. Percebemos que o autor citou o endereço nos textos. Curioso, ligamos ao número indicado, o autor nos atendeu, fomos conhecê-lo pessoalmente e ele nos doou uma caixa de cordéis (autografados) para trabalharmos com os nossos alunos. Entendemos que as histórias presentes no gênero cordel são narrativas de cunho popular, oriundas, na sua maioria, do Nordeste e que expressa fatos da vida cotidiana, dos seus problemas, como a seca, das suas tristezas, das suas alegrias, das suas histórias lendárias, entre outras.

2.8.1 Conceito de literatura de cordel

Encontramos o conceito em alguns dicionários on-line de língua portuguesa.

Segundo o Dicionário Online Michaelis, cordel

[...] é literatura popular, em geral apresentada em livretos e brochuras de impressão barata, vendidos em feiras, mercados e bancas de jornais, onde ficam expostos em cordéis; cordel; b) livreto ou outro tipo de material impresso que contém as obras dessa modalidade de literatura.

Conforme o site Wikipédia⁷, cordel

[...] é um gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso em folhetos. Remonta ao século XVI, quando o Renascimento popularizou a impressão de relatos orais, e mantém-se uma forma literária popular no Brasil. O nome tem origem na forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, pendurados em cordas, pendurados em cordas, cordéis ou barbantes em Portugal. No Nordeste do Brasil o nome foi herdado, mas a tradição do barbante não se perpetuou: o folheto brasileiro pode ou não estar exposto em barbantes.

De acordo com o Dicionário Online de Português, cordel significa

Gênero literário de origem portuguesa, trazido ao Brasil pelos colonizadores, que se instalou inicialmente na Bahia, fixando-se pela região nordeste, caracteriza-se por se tratar de um tipo de poesia popular cujos livretos

⁷ WIKIPÉDIA. **Literatura de cordel**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_de_cordel, 2019. Acesso em: 13 jun. 2020.

ficavam originalmente dependurados em cordinhas (cordel): literatura de cordel.

Para a professora Daniela Diana, do blog Toda Matéria⁸, cordel é um “uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente do interior nordestino e está, intrinsecamente, ligada à cultura popular brasileira”.

Entendemos o cordel como gênero textual, constituído por uma linguagem simples, de versos e rimas ricas, com temáticas variadas, os quais são impressas em forma de folhetos, com ilustrações denominadas xilogravuras⁹, conforme a figura 4 a seguir:

Figura 3 - Fugindo da Seca



Fonte: Borges, J. (s.d.)

Segundo Diniz¹⁰ (2006), a literatura de cordel

É poesia popular,
É história contada em versos
Em estrofes a rimar,
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.
A capa é em xilogravura,
Trabalho de artesão,
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção
Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.
Mas pode ser um desenho,

⁸ TODA MATÉRIA. **Literatura de Cordel**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/literatura-de-cordel/> Acesso em: 11 jan. 2021.

⁹ Xilogravura ou xilografia é a técnica de gravura na qual se utiliza a madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre papel ou outro suporte adequado. É um processo muito parecido como uma espécie de carimbo.

¹⁰ DINIZ, F. **Literatura de Cordel**, 2006. Disponível em: <http://www.projetocordel.com.br/literaturadecordel.php>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Uma foto, uma pintura,
 Cujo título, bem à mostra,
 Resume a escritura.
 É uma bela tradição,
 Que exprime nossa cultura.

Os folhetos de cordel
 Nas feiras eram vendidos
 Pendurados num cordão
 Falando do acontecido,
 De amor, luta e mistério,
 De fé e do desassistido.

A minha literatura
 De cordel é reflexão
 Sobre a questão social
 E orienta o cidadão
 A valorizar a cultura
 E também a educação.

Mas trata de outros temas:
 Da luta do bem contra o mal,
 Da crença do nosso povo,
 Do hilário, coisa e tal
 E você acha nas bancas
 Por apenas um real.

O cordel é uma expressão
 Da autêntica poesia
 Do povo da minha terra
 Que luta pra que um dia
 Acabem a fome e a miséria,
 Haja paz e harmonia

Para Barja (2010)

O cordel é uma poesia
 Altamente popular;
 no Brasil chegou faz tempo,
 No Nordeste foi morar;
 Tem muita sonoridade
 E dá na gente a vontade
 De voz alta declamar
 Por ser curtinho e barato,
 Dá para ler e pra guardar;
 A leitura nos diverte
 e põe a gente a pensar.
 Fala de tudo que é tema:
 vida, notícia, dilema
 - Tudo se pode contar

Nas palavras de Bentes,

A literatura de cordel leva para a escola temas de interesse público e extremamente relevantes para a formação dos discentes brasileiros, transportando para o universo escolar novas possibilidades de cunho

metodológico relacionadas à leitura e à diversidade temático-textual (BENTES, 2004, p. 27).

Segundo Silva

a literatura de Cordel também conhecida no Brasil como folheto é um gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originada em relatos orais e depois impressos em folhetos. O folheto é o principal suporte de circulação, sempre com número de páginas múltiplos de quatro e em pequeno formato. Circula por várias cidades do Nordeste por meio de vendedores ambulantes, nas feiras e nas ruas do comércio (SILVA, 2016, p. 4).

Desse modo, compreende-se que o cordel proporciona um trabalho dinâmico e inovador na sala de aula, numa perspectiva de conscientização, reflexão e visão crítica do mundo. Além disso, promove a inserção da diversidade textual e da temática no âmbito educacional, propiciando novas estratégias pedagógicas para o ensino da leitura, se considerarmos as múltiplas linguagens, verbal, multimodal e atrativa, pois são textos de fácil entendimento.

2.8.2 Origem do cordel

A literatura de Cordel apareceu no século XII em países como França, Espanha, Itália, popularizando-se com o Renascimento. Já em Portugal iniciou nos fins do século XVIII.

No Brasil, iniciou por Recife com as impressões dos primeiros folhetins no fim do XIX. Teve como o pioneiro o cordelista Leandro Gomes de Barros¹¹ (nasceu em Pombal, Paraíba no dia 19 de novembro de 1865 e faleceu em Recife, Pernambuco, em 4 de março de 1918), considerado o maior poeta de literatura de cordel brasileiro. Por isso, o dia 19 de novembro é dedicado ao "Dia do Cordelista". No começo, os cordelistas vendiam seus folhetos nas feiras das cidades, porém, com o surgimento do rádio e da televisão, esse conceito foi se esvaindo. Todavia, ainda permanece até hoje em feiras do Nordeste, sobretudo.

Temos escritores de destaque, como João Cabral de Melo Neto, Ariano

¹¹ É considerado o primeiro escritor brasileiro de literatura de cordel, tendo escrito, aproximadamente 240 obras. No seu tempo, era cognominado "O Primeiro sem Segundo", e ainda é considerado o maior poeta popular do Brasil de todos os tempos, autor de vários clássicos e campeão absoluto de vendas, com muitos folhetos que ultrapassam a casa dos milhões de exemplares vendidos.

Suassuna, Guimarães Rosa, Luís da Câmara Cascudo¹² e Manuel Diéges Júnior.

2.8.3 Principais características

As principais características da literatura de cordel são: versos cantados que retratam e/ou descrevem de fatos da cultura regional brasileira. Sua função social é a informação e seus versos divertem os leitores, como os que apresentamos no decorrer do estudo. Geralmente, os cordéis são apresentados em formas de folhetos, que ficam pendurados em barbantes ou cordas nas feiras livres, com no máximo doze páginas e têm um baixo custo o que atrai o leitor para adquiri-lo. Por esse motivo tem-se a analogia com o nome cordel, pois vem de corda. Também é comum que os próprios cordelistas vendam seus livretos, oferecendo em bares, praias, especialmente em feiras do Nordeste. Por serem de baixo custo, com linguagem acessível e versos que rimam e divertem, eles têm uma boa aceitação.

Do ponto de vista linguístico, a literatura de cordel apresenta as seguintes características:

- a) Uso da linguagem coloquial (informal);
- b) Utilização de humor, ironia e sarcasmo;
- c) Uso de temas diversificados: religioso, folclore, profano, político, episódios históricos, realidade social;
- d) Presença de rimas, métrica e oralidade e uso de xilogravuras.

No dizer de Carvalho,

É importante observar que o cordel tem suas peculiaridades em reação aos outros tipos de literatura: os folhetos, que figuram como suporte do gênero, apresentam um número pequeno de páginas, cabendo muitas vezes na palma da mão; as narrativas são curtas – na sua maioria, não ultrapassam o número de 32 estrofes; as estrofes são construídas geralmente no formato de sextilhas, mas podem ser criadas com septilhas, oitavas e décimas, entre outros; a temática abordada varia muito, indo desde assuntos polêmicos até os acontecimentos mais banais do cotidiano; podem ser encontrados, facilmente, em feiras livres, exposições, lojas especializadas em artigos de cultura popular, ou mesmo na internet há sites que os divulgam; a linguagem é simples, próxima da realidade dos alunos colaboradores desta pesquisa e, geralmente, apresentam ilustrações no formato de xilogravuras na cor preta (CARVALHO, 2016, p. 35).

¹² Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) foi um folclorista, historiador, professor e jornalista brasileiro. Foi um dos mais importantes pesquisadores das manifestações culturais brasileiras. Nasceu em Natal, Rio Grande do Norte, no dia 30 de dezembro de 1898 e faleceu em 30 de julho de 1986 em Natal, Rio Grande do Norte.

Desse modo, os fatos narrados nos versos de cordel são aqueles que ocorrem na região do cordelista e descritos de forma sucinta e verdadeira. Podemos afirmar que, pelo fato de ser algo tão acessível à população, é também uma forma de incentivar os jovens e adultos a lerem com mais fluidez, haja vista que são versos curtos, de linguagem simples e histórias divertidas.

2.8.4 Estrutura do cordel

Os poemas em cordel são elaborados seguindo regras de métrica e rima. E seguem seis modelos denominados de: quadra, sextilha, setilha, décima, martelo agalopado, golpe à beira-mar, os quais conceituaremos de maneira sucinta cada um deles.

1. **Quadra** - é uma estrofe de quatro versos e tem o mesmo número de sílabas poéticas. Exemplo: “O cabra que mexeu com a mãe de Lampião”, de Vicente Campos Filho¹³.

1º Ar/mei uma/ a/ra/pu/ca [rima 1]
 2º Pra pegar um gavião [rima 2]
 3º Peguei uma burra preta [rima 1]
 4º Que era a mãe de Lampião [rima 2]

2. **Sextilha** - são estrofes de seis versos e contém versos de sete sílabas poéticas. De modo obrigatório, o segundo, o quarto e o sexto versos devem rimar entre si. Exemplo: “O cafajeste, o sacristão e o padre”, de Vicente Campos Filho.

1º Fi/cou pen/san/do /nos/ chi/fres [não rima]
 2º Enquanto o Zé confessava [rima]
 3º A história do pescador [não rima]
 4º O anjo nem escutava [rima]
 5º Quanto mais pensava nisso [não rima]
 6º Mais abestado ficava [rima]

¹³ Vicente Campos Filho nasceu na cidade de Patos, na Paraíba. Formado em jornalismo, é considerado um dos grandes poetas cordelistas do Brasil. O humor e a ficção são características dos seus cordéis, sendo o mais famoso “O Dicionário de Paraibês”. Seus textos constituem o *corpus* dessa dissertação, o qual foi doado pelo autor ao mestrando Joel Gonçalves, num encontro na Paraíba, no ano de 2016.

3. **Setilha** - são estrofes de sete versos. De modo obrigatório, o segundo, o quarto e o sétimo verso rimam entre si e o quinto e sexto têm uma segunda rima entre si. Exemplo: “O padre pescador e o padeiro chifrudo”, de Vicente Campos Filho.

1º A história que ouvi um dia [não rima]
 2º Vou passar para o papel [rima 1]
 3º De verso em verso uma estrofe [não rima]
 4º Pra se tornar um cordel [rima 1]
 5º O caso da pescaria [rima 2]
 6º Do padeiro Zé Maria [rima 2]
 7º Com o padre Ezequiel [rima 1]

4. **Décima** - são estrofes de dez versos que contém sete sílabas poéticas. Na décima, em especial, os repentistas utilizam os versos de mote¹⁴ e as rimas são: o primeiro verso rima com o quarto e quinto, o segundo verso rima com terceiro, o sexto rima com o sétimo e décimo, e o oitavo rima com o nono. Exemplo: “As obras da Natureza”, de Antonio Ugolino Nunes da Costa¹⁵.

1º As obras da Natureza [rima 1]
 2º São de tanta perfeição, [rima 2]
 3º Que a nossa imaginação [rima 2]
 4º Não pinta tanta grandeza! [rima 1]
 5º Para imitar a beleza [rima 1]
 6º Das nuvens com suas cores, [rima 3]
 7º Se desmanchando em louvores [rima 3]
 8º De um manto adamascado [rima 4]
 9º O artista, com cuidado, [rima 4]
 10º Da arte aplica os primores [rima 3]

5. **Martelo agalopado** - são estrofes de dez **versos** e cada estrofe deve ter dez versos de dez sílabas poéticas, sendo que cada verso tem que ter a acentuação tônica na terceira, sexta e décima sílabas poéticas. A rima segue o mesmo padrão da décima. É um cordel mais trabalhoso de produzir e bastante utilizado pelos repentistas. Exemplo: “Galopando o cavalo pensamento”, de Marco Haurélio¹⁶.

¹⁴Mote é o verso ou conjunto de versos que é utilizado como desafio poético. WIKIPÉDIA. **Mote**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mote#:~:text=Mote%20%C3%A9%20o%20verso%20ou,a%20glosa%20ou%20o%20vilancico>. Acesso em: 13 jun. 2020.

¹⁵Antonio Ugolino Nunes da Costa (1832-1895) nasceu na Serra do Teixeira - PB. Poeta popular que, aos dezoito anos, dedicou-se a tocar viola e a cantar. Um dos maiores violeiros do Brasil, escreveu em um volumoso caderno as suas melhores produções poéticas, queimadas num incêndio. Disponível em: <http://www.poeteiro.com/2020/01/poetas-populares-ugolino-nunes-da-costa.html>. Acesso em: 11 jun. 2021.

¹⁶Marco Haurélio Fernandes Farias (1974 - presente) nasceu em Ponta da Serra - Ba. É professor, poeta popular, folclorista e editor. Escreveu seu primeiro cordel aos seis anos e, por influência de sua

1º A Se/nho/ra/ dos/ Tú/mu/los/ ob/serva [10 sílabas poéticas, sílabas fortes em negrito]
 2º O vaivém da tacanha mocidade,
 3º Que despreza a virtude e a verdade
 4º E dos vícios se mostra fiel serva,
 5º Porém nada no mundo se conserva:
 6º Sendo a vida infindo movimento,
 7º É a Morte um novo nascimento
 8º A inveja é o túmulo dos vivos —
 9º O herói repudia esses cativos,
 10º Galopando o Cavalo Pensamento.

6. **Galope à beira-mar** - são estrofes com dez versos de onze sílabas poéticas, com as tônicas na segunda, quinta oitava e décima primeira sílabas poéticas, obedecendo às mesmas regras de rima da décima, sendo mais comum no repente e última estrofe deve terminar com a sílaba “mar”. Exemplo do cantor de repente¹⁷ Dimas Batista¹⁸.

1º Can/tan/do/ Ga/lo/pe/ nin/quém/ me/ hu/milha, [sílabas fortes em negrito]
 2º Pois tudo que existe no mar aproveito,
 3º Na ilha, no cabo, península, estreito,
 4º Estreito, península, no cabo, na ilha,
 5º No barco, na proa, em bússola e milha!
 6º Medindo a distância eu vou viajar,
 7º Não quero, da rota, jamais me afastar,
 8º Porque me afastando o destino saí torto;
 9º Confio em Deus pra avistar o meu porto,
 10º Cantando Galope na beira do mar!

2.8.5 Autores de cordéis

Geralmente, os cordéis são produzidos pelos cordelistas, que recitam os poemas acompanhados de viola e pandeiro e são dramatizados em locais públicos.

avó, conheceu inúmeros contos populares. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=1912> Acesso em: 11 jun. 2021.

¹⁷Repente é uma arte brasileira baseada no improviso cantado, alternado por dois cantores acompanhados por violas que, a partir de um mote, debita espontaneamente um poema em forma de repente.

WIKIPÉDIA. **Repente**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Repente> Acesso em: 13 jun. 2020.

¹⁸Dimas Guedes Patriota (1921-1986) nasceu em Itapetim - PE. Cantador, violeiro e repentista. Formou-se em Filosofia e Letras. Atuou como professor na cidade de Tabuleiro do Norte (CE). Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/dimas-batista/biografia>. Acesso em: 12 jun. 2021.

2.8.6 Principais representantes

Segundo pesquisas realizadas, no Brasil, há cerca de 4.000 cordelistas em atividade, dos quais se destacam: Vicente Campos Filho, Francisco Diniz, Câmara Cascudo, Apolônio Alves dos Santos, Cego Aderaldo, Cuica de Santo Amaro, Guaipuan Vieira, Firmino Teixeira do Amaral, João Ferreira de Lima, João Martins de Athayde, Manoel Monteiro, Leandro Gomes de Barros, José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), Téo Azevedo, Gonçalo Ferreira da Silva, João de Cristo Rei, entre outros.

2.8.7 O cordel no processo de leitura

É inegável a leitura dos folhetos de cordel, por suas características, pelo uso da linguagem simples e informal, por apresentar temas de interesse popular, pelos textos curtos e baixo custo, tudo isso torna o poema atrativo para os alunos. Além disso, o professor poderá planejar uma aula na qual convide um repentista, a fim de proporcionar uma leitura dinâmica e participativa. Somado a isso, temos as xilogravuras que são um atrativo a parte, dada a sua nuance de cores. Logo, através de determinadas atividades, como oficinas de leitura, desenhos, rodas de conversa e leituras compartilhadas, as atividades bem planejadas, organizadas, em sala de aula, ajudam no processo de leitura e compreensão dos gêneros, especificamente aqui, com os cordéis.

Diante disso, enxergamos na poesia de cordel uma forma lúdica e atrativa de se trabalhar o processo de letramento do aluno, tendo em vista as dificuldades que apresentam na leitura e na escrita e os cordéis podem proporcionar a aquisição de uma riqueza cultural pelos alunos e até do espaço geográfico diferente, no nosso caso que moramos na Amazônia. No entanto, temos poucos cordelistas por aqui, sendo que a maioria deles e dos cantadores dos cordéis se encontram na Região Nordeste, como são denominados. Os da Região Sul são denominados trovadores. Por tudo isso, a Literatura de Cordel pode e deve ser valorizada na escola, por representar, sobretudo, as características que identificam dada região e a uma espontaneidade ímpar de arte popular.

Portanto, esse gênero textual integra a arte e a cultura com a escola e o professor, numa interação possível, por ser próxima da linguagem do aluno, tornando

a compreensão de textos mais fácil, podendo ser um aliado nas aulas de língua portuguesa e nas turmas de EJA.

Conforme afirma Pinheiro e Lúcio,

A literatura de cordel ao longo de sua história tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Mais recentemente, podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade (PINHEIRO; LÚCIO, 2001, p. 56).

Diante dessa afirmação, justificamos a escolha por esse gênero textual e destacamos que o cordel propicia, ainda, a relação social dos alunos e retratam fatos que acontecem no ambiente no qual vivem. No entanto, o cordel vai muito além de apenas um folheto informativo, Pinheiro e Lúcio afirmam que

Na sala de aula de aula é importante que o professor tenha sempre a preocupação em não transformar o folheto em mero relato jornalístico. O que interessa é perceber como o poeta se posiciona diante da história, tendo sempre em vista o caráter ficcional desta produção (PINHEIRO; LÚCIO, 2001, p. 69).

Por fim, podemos assegurar que o cordel, assim como outros gêneros textuais, pode ser um aliado no ensino de leitura e cabe a nós, professores, buscarmos novas metodologias para que essa habilidade se torne exequível e duradoura. Sugerimos trabalhar com a ideia de Projeto de Vida, como mencionado na BNCC.

Dito isso, passemos ao capítulo de metodologia, o qual apresenta o perfil da escola e dos alunos, o *corpus* com os 21 textos de cordel, o método empregado e a proposta de intervenção, aplicada durante os meses de outubro e novembro de 2019, perfazendo um total de 20h/a.

3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Das faces do ser humano,
 Seu agir e seu pensar
 O cordel é sempre escrito
 De forma peculiar
 Com rima, métrica, oração
 Com canto ou declamação
 Que faz rir ou emocionar
 (DINIZ, Francisco, 2006).

3.1 PERFIL DA ESCOLA E DOS ALUNOS

3.1.1 Perfil da escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Vasconcelos está localizada na Rua Augusto Vasconcelos, no município de Sena Madureira (zona urbana), e atende alunos do ensino fundamental, do ensino médio e da EJA, perfazendo, respectivamente, um total de 17, 12 e 11 turmas, com um valor aproximado de 976 estudantes. A pesquisa foi realizada junto a alunos do 2º segmento do ensino da EJA.

3.1.2 Perfil dos alunos

No início do estudo, realizou-se um levantamento diagnóstico, o qual nos revelou o seguinte perfil da turma, a saber: é composta de 27 (vinte e sete) alunos, sendo 15 (quinze) do sexo feminino e 12 (doze) do sexo masculino, na faixa etária de 19 a 56 anos de idade, pertencentes ao 2º Segmento da EJA, módulo II, da Escola Estadual de Ensino Assis Vasconcelos, no município de Sena Madureira/AC, no período noturno.

O texto sugerido para a leitura foi o cordel “Das faces do ser humano”, de Francisco Diniz (2006). A partir dele, observou-se que dos 27 (vinte e sete) alunos, 5 (cinco) leram com fluência, 8 (oito) deles leram gaguejando, 10 (dez) soletravam e 4 (quatro), aparentemente, não reconheciam o código linguístico, não efetivando a leitura, de fato. Em relação ao gênero, verificou-se que 4 (quatro) alunas liam com mais fluência, 6 (seis) soletravam, 3 (três) gaguejavam e 2 (duas) não efetivaram a

leitura. No tocante aos alunos, somente 1 (um) deles lia fluentemente, 4 (quatro) soletravam, 5 (cinco) gaguejavam e 2 (dois) não efetivaram a leitura.

3.2 O MÉTODO E O *CORPUS*

3.2.1 Método

Esse estudo realizou uma pesquisa-ação, que é muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Segundo Thiollent (2005, p. 75), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.

É através desse tipo de pesquisa que podemos promover ações e atividades capazes de transformar situações de aprendizagem dentro da escola, como essa que propomos em relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos.

Conforme Kemmis e Mc Taggart, pesquisa-ação é

[...] uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa [...] ¹⁹ (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, 248, tradução do autor).

Enfim, compreende-se que a pesquisa-ação não é apenas um processo solitário e/ou de autoavaliação, mas serve para que o professor possa fazer sua autoavaliação a partir de sua prática pedagógica e pense na educação do ponto de vista social e não apenas de repasse de conteúdos e avaliações.

A partir da pesquisa-ação, o professor/pesquisador poderá fazer o diagnóstico das dificuldades que os alunos apresentam e formulará estratégias, planejará novas maneiras de superar, além de ampliar e compreender novas teorias e retomar ao ponto primordial a fim de sanar ou amenizar as dificuldades do aluno sobre determinado conteúdo ou habilidades, como se representa na figura 5, a seguir:

¹⁹ Texto original: “[...] una forma de investigación basada en la autorreflexión colectiva realizada por los participantes de un grupo social con el fin de mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas sociales y educativas, así como su comprensión de estas prácticas y situaciones donde estas prácticas suceden. El enfoque es una investigación de acción solo cuando ella es colaborativa [...]”.

Figura 4 - Espiral de pesquisa-ação



Fonte: Brasil Escola²⁰, 2020.

Segundo Elliott (1997, p.15), “a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças”.

3.2.2 Corpus

O *corpus* selecionado para o estudo está constituído por 21 cordéis de autoria de Vicente Campos Filho, com o intuito de proporcionar aos alunos a leitura do gênero cordel, o qual tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas, seja pela sua dinamicidade, pela abordagem comparativa entre folhetos de diferentes autores e outras obras literárias, por apresentar temáticas relativas à seca, à migração, ao êxodo rural, dentre outras abordagens.

As temáticas, especificamente, abordadas nos 21 textos de cordel que compuseram o *corpus* do estudo, apresentaram assuntos variados, incluindo os de cunho social, lexical e regional, cumprindo também uma função social, histórica e política. Também tematizam a história do lugar; a biografia de músicos, como *Luís Gonzaga*; histórias de amor, como a de *Lampião e Maria Bonita*; de humor, a exemplo dos textos de *Seu Lunga e Seu Dunga*; pequenas fábulas, como *O gato poliglota que*

²⁰ BRASIL ESCOLA. **Espiral de Pesquisa-ação**. Disponível em: [https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm#:~:text=%22Pesquisa](https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm#:~:text=%22Pesquisa.). Acesso em: 25 ago. 2020.

enganou o ratinho, todos eles possibilitando a leitura prazerosa e o senso crítico dos alunos. Um fator interessante na construção desses textos é a linguagem simples, objetiva, com rimas, versos curtos e bem-humorados.

Relacionamos os cordéis utilizados, conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Relação nominal dos títulos dos folhetos de cordel

Nº de Ordem	Folhetos de Cordéis
1	A Escravidão na Paraíba
2	Dicionário Paraibês
3	Seu Lunga no Rio de Janeiro
4	A contribuição dos franciscanos na Capitania da Paraíba
5	O amor cangaceiro de Lampião e Maria Bonita
6	A candidatura de Lampião para Presidente da República
7	Lugarzinho pra ter Zé
8	O gato poliglota que enganou o ratinho
9	Salário mínimo é do povo o máximo é do deputado
10	O cabra que mexeu com a mãe de Lampião
11	A conquista da Paraíba
12	O padre pescador e o padeiro chifrudo
13	Gonzagão “Rei do Baião”
14	O massacre de Tracunhaém e a fundação da Capitania da Paraíba
15	O palavrório arretado do vereador CHICO BOCAO
16	A ocupação do território paraibano
17	A Paraíba sob domínio holandês
18	O cafajeste, o sacristão e o padre
19	O sequestro da GALINHA e o velório de RAFINHA
20	O parente do jumento que queria se curar e ficou sem documento
21	Seu Dunga “o mau-humor em pessoa”

Fonte: Autor, 2019.

Apresentamos trechos de alguns cordéis que constituem o *corpus*, de autoria de Vicente Campos Filho, a seguir:

A escravidão na Paraíba

E num primeiro momento
Quando houve a invasão
O holandês decidiu
Vetar a escravidão
Mas, por fator econômico
Voltou ao negro, o grilhão.

Gonzagão “Rei do Baião”

E até hoje se canta
As músicas de Gonzagão
Desde A DANÇA DA MODA
E ABC DO SERTÃO
Desmonstrou ser o maior
Quem cantou mais e melhor
Xote, xaxado e baião.

O amor cangaceiro de Lampião e Maria e Bonita

Lampião ficou olhando
E achou ela bonita
E ela com olhar flecheiro
Que qualquer homem se agita
Ficou o tempo inteirinho
Soltando laços de fita.

Seu Lunga no Rio de Janeiro

Um certo dia daqueles
Ele estava bem zangado
E quando abriu a porta
Um cara de manezado
Perguntou: “Sobe ou desce?”
E Seu Lunga: “Se eu pudesse
Ele ia até de lado”.

Seu Dunga “o mau-humor em pessoa”

Seu Dunga tava outro dia
Com seu lindo cachorrinho
Passeando na calçada
E perguntou-lhe um seu vizinho:
“Passeando com o cachorro?”
Seu Dunga deu um esporro
Disse: “Não! É um passarinho”

O gato poliglota que enganou o ratinho

Essa estória foi contada
Para passar um recado
Pra dizer que qualquer um
No mundo globalizado
Se não falar pelo menos
Duas línguas, tá ferrado.

3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

3.3.1 Planejamento da proposta

Planejou-se a proposta de intervenção, baseada no modelo de Sequência Didática (doravante SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De acordo com os autores, a SD é definida como “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97).

Entendemos a SD como um conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de maneira sistemática com base em um gênero textual, no caso, o Cordel. Tais sequências têm o objetivo de dar acesso aos alunos às práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que

permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para utilizarem a língua nas mais variadas situações de uso, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas habilidades de leitura e de escrita.

A SD foi planejada para uma duração de 20 h/a, constituída de: uma apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final. Acerca disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) sistematizam o seguinte esquema, verificado na Figura 5 a seguir:



Fonte: Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004.

As estratégias abrangeram leituras individuais, leituras em grupo, rodas de conversa, oficinas de leitura, produção individual, desenhos, gravação de áudios e, por fim, a participação dos alunos em um programa de rádio local, no qual apresentaram leituras de alguns cordéis.

3.3.2 Descrição da sequência didática

3.3.2.1 Apresentação da situação

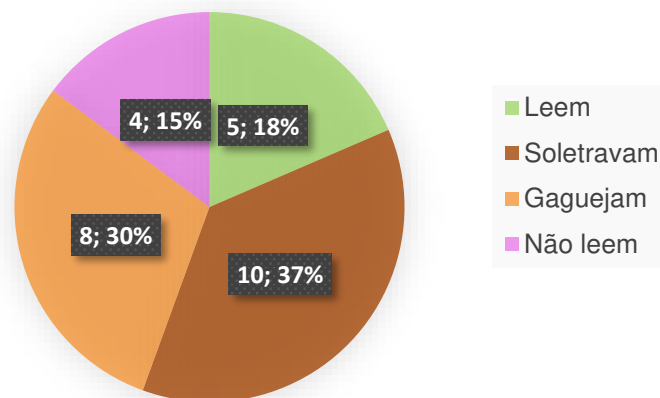
Antes de iniciar a etapa de apresentação da situação, o professor realizou um diagnóstico com a leitura. O texto solicitado para que lessem no momento do diagnóstico foi o cordel de autoria de Francisco Diniz descrito a seguir:

Das faces do ser humano,
 Seu agir e seu pensar
 O cordel é sempre escrito
 De forma peculiar
 Com rima, métrica, oração
 Com canto ou declamação
 Que faz rir ou emocionar
 (DINIZ, Francisco, 2006).

No primeiro momento, propomos a leitura individual do cordel e, para isso, organizamos a sala em forma de roda de conversa. Posteriormente, solicitamos a gravação desse trecho. No entanto, poucos alunos atenderam nossa solicitação, pois nem todos dispõem de um *smartphone*. Com base nos dados, elaboraram-se dois gráficos, com comentários.

De imediato, percebeu-se que o nível de leitura da turma era precário¹, com níveis de letramentos linguísticos diferenciados, conforme demonstrado no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição de Frequência de leitura dos alunos

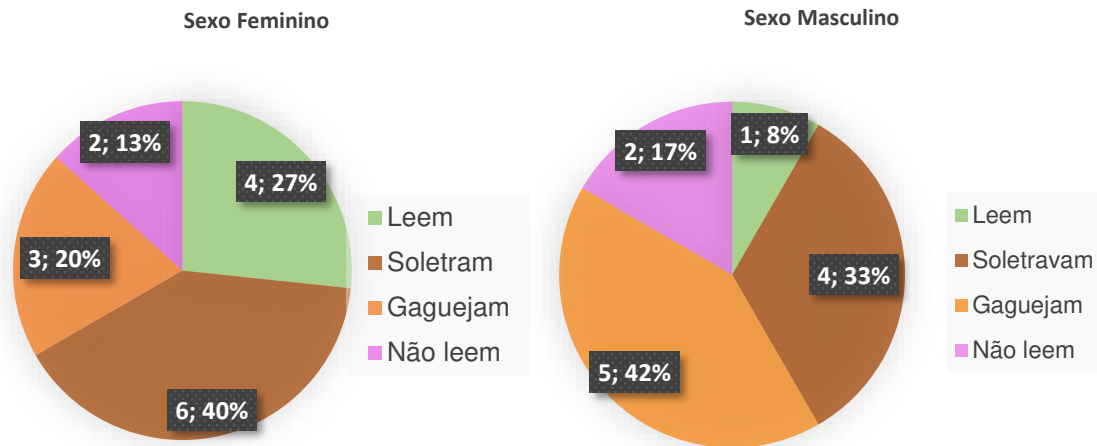


Fonte: Autor, 2020.

Observamos que dos 27 (vinte e sete) alunos, somente 5 (cinco) leram fluentemente, 8 (oito) gaguejavam, 10 (dez) soletravam e 4 (quatro) não reconheceram o código linguístico, portanto, a solicitação não foi atendida.

Demonstramos no Gráfico 2, a seguir, o percentual de leitura dos alunos, por sexo.

Gráfico 2 - Distribuição de Frequência de leitura dos alunos por sexo.



Fonte: Autor, 2020.

Conforme observado no Gráfico 2, das 15 (quinze) alunas, 4 (quatro) liam com mais fluência, 6 (seis) soletravam, 3 (três) gaguejavam e 2 (duas) não liam de forma alguma. Em relação aos 12 (doze) alunos, somente 1 (um) deles lia fluente, 4 (quatro) deles soletravam, 5 (cinco) gaguejavam e 2 (dois) não conseguiram realizar a leitura proposta.

Desse modo, foi-nos possível refletir um pouco refletir uma metodologia adequada em leitura, visto que ler não é simplesmente decodificar o texto, mas a apreensão de seu sentido e de sua coerência interna. Ler é uma possibilidade de plena participação social. No entanto, naquele momento o domínio da leitura era insatisfatório, o que nos fez pensar em algumas estratégias que ensinassem nossos alunos a fazer uma leitura mais proficiente. Daí a proposta de estudar o gênero cordel.

A proposta intervencionista foi organizada em três etapas: um antes, um durante e um depois da leitura, com estratégias que abrangeram leituras individuais e em grupo, rodas de conversa, oficinas de leitura, produções individuais de cordel, desenhos, gravação de áudios de cordel, via WhatsApp e, por fim, a participação dos alunos em um programa de rádio local.

A) Primeira Etapa: ANTES - antecedeu as atividades de leitura propriamente ditas, as quais foram propostas. Foi planejada em 4h/a, a seguir descritas:

Apresentação da situação – ocorreu antes das atividades de leitura. Nessa etapa, os alunos foram situados a respeito do projeto coletivo de leitura do gênero

ouvido falar do cordelista Vicente Campos Filho e passamos à leitura da biografia referida, realizada pelo professor.

Pequena Biografia de Vicente Campos Filho²²

Vicente Campos Filho nasceu na cidade de Patos, na Paraíba. Formado em jornalismo, é ainda poeta cordelista. O humor e a ficção são características dos seus cordéis, sendo o mais famoso “O Dicionário de Paraibês”, que é muito bem aceito entre os turistas e nativos.

Figura 7 - Foto do cordelista Vicente Campos Filho



Fonte: Paraíba Criativa, 2015²³.

O professor continuou a aula, indagando os alunos com perguntas orais, tais como:

- a) Sabem o que é um cordelista?
- b) Quem produz o gênero cordel?
- c) Quais as características desse gênero?
- d) Como deve ser a linguagem do cordel?
- e) Sabem definir o que é um gênero textual?

Posteriormente, fez-se uma roda de leitura, na qual houve o primeiro contato com o gênero cordel, analisando o tamanho do texto, a diagramação, a fonte, local de publicação, a temática, a linguagem, a rima, tipos de estrofes, entre outros aspectos.

²² Texto construído pelo autor, com base nas informações coletadas junto ao cordelista.

²³PARAÍBA CRIATIVA. **Vicente Campos**, 2015. Disponível em: <<https://www.paraibacriativa.com.br/artista/vicente-campos/>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Figura 8 - Roda de Leitura



Fonte: o autor, 2019.

Distribuímos, na sequência, um cordel para cada aluno e solicitamos uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura compartilhada e um breve comentário sobre a temática abordada no seu texto de cordel. As atividades descritas abaixo fazem parte da produção inicial neste processo de leitura.

B) Segunda Etapa: DURANTE – compreende a produção inicial e as SD distribuídas nos módulos 1, 2 e 3, perfazendo 11h/a.

Produção Inicial - (2h/a). Nesta etapa foi realizada uma roda de leitura.

Solicitamos, inicialmente, que cada aluno realizasse a leitura individual e silenciosa de um dos cordéis escolhidos por ele. Posteriormente, cada aluno leu um trecho do cordel para o professor, individualmente.

Observou-se, conforme o gráfico 1 (ver p. 63), que o nível de leitura era bastante superficial. Era necessário trabalhar a leitura com nossos alunos, levando-os não apenas a entender as palavras que compõem um texto, mas entender o contexto em que ele foi produzido, o gênero em que está inserido, as suas características, as intenções do autor e as informações implícitas e explícitas do texto. Percebeu-se, desse modo, que os alunos não faziam as inferências e apresentaram inúmeros erros de pronúncia e não percepção dos elementos de pontuação, como a vírgula, por exemplo.

Módulos 1, 2 e 3 – Cada módulo foi constituído de 3h/a.

3ª aula - (3h/a) - Módulo 1. Nessa aula, fez-se uma oficina do gênero cordel, salientando: sua caracterização, função social, finalidade, quem o produz, linguagem,

rima e o tipo de leitor. Foi realizada uma roda de leitura e cada aluno leu uma estrofe de um cordel recebido. Em seguida, trocaram de livreto, fizeram uma leitura silenciosa e depois em voz alta leram um trecho para o outro. Solicitou-se que gravassem um áudio de um trecho do cordel e o enviassem para o grupo de WhatsApp, formado por professor e alunos.

Durante a leitura do folheto, os alunos foram orientados a confirmar, rejeitar ou retificar as expectativas criadas antes da leitura; localizaram o tema e/ou a ideia principal do cordel; também foi solicitado que anotassem as palavras desconhecidas a partir das inferências e realizasse a consulta das mesmas no dicionário.

4ª aula - (3h/a) - Módulo 2. Foi solicitado a feitura de xilogravuras ou desenhos a respeito dos cordéis lidos no módulo 1. Depois, foi organizada uma exposição dos desenhos, que foram expostos em barbantes no mural da sala.

5ª aula - (5h/a) - Módulo 3. Após a leitura, interpretação, análise e entendimento sobre os cordéis lidos, solicitou-se que eles trocassem impressões a respeito do texto, além de tirar conclusões, emitir opiniões e fazer uma avaliação crítica, em grupo. Além disso, solicitou-se um resumo de um parágrafo acerca do tema dos cordéis lidos, apresentados a seguir, com sua respectiva xilogravura:

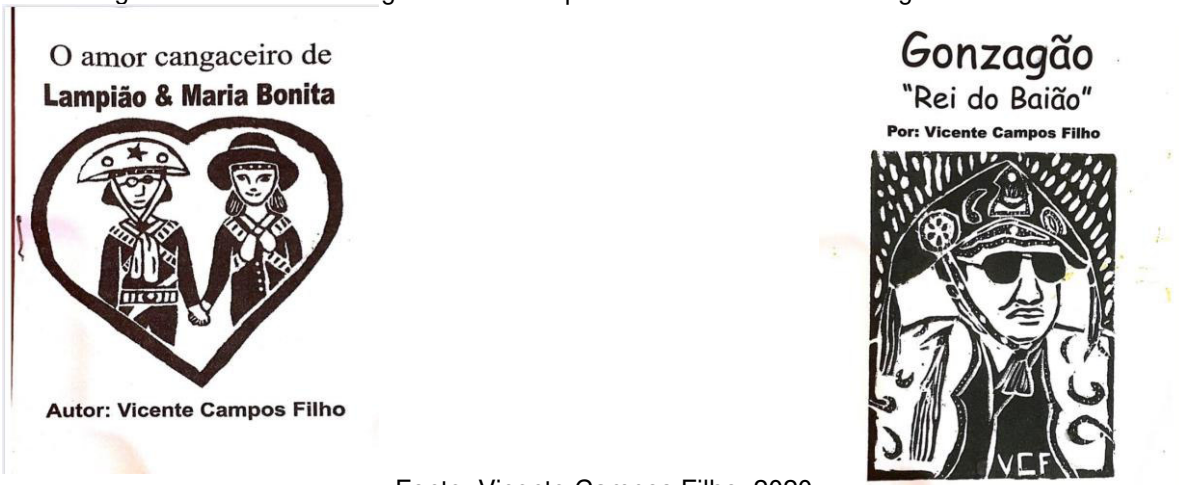
Figura 9 - A escravidão na Paraíba



Fonte: Vicente Campos Filho, 2020.

Este cordel trata sobre a história da Paraíba, com a conquista dos portugueses e o processo de escravidão sofrido pelos negros. Faz uma crítica à época e uma singela homenagem à miscigenação.

Figuras 10 - O amor cangaceiro de Lampião & Maria Bonita / Gonzagão "Rei do Baião"

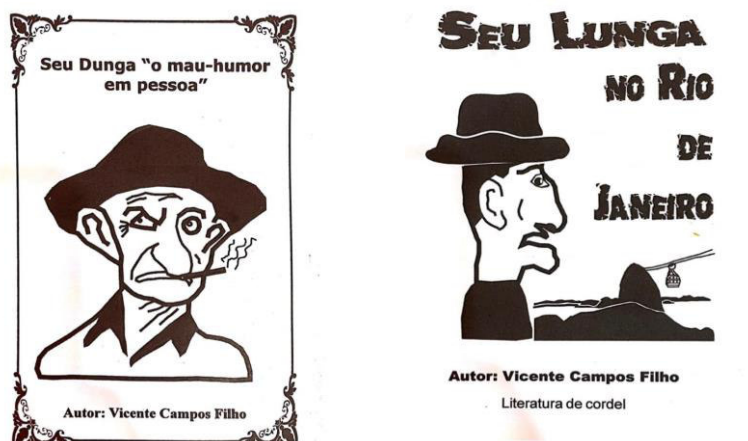


Fonte: Vicente Campos Filho, 2020.

Os cordéis *O amor cangaceiro de Lampião & Maria Bonita* e *Gonzagão "Rei do Baião"* retratam as biografias das personalidades importantes do Nordeste, como Lampião, Maria Bonita e Luiz Gonzaga. O primeiro retrata o encontro de Lampião e Maria Bonita. Ele se apaixonou por ela e a levou embora que, apesar de ser casada, não relutou, pois era a vida que sempre sonhou. Viveram entre assaltos e lutas, sendo ela a primeira mulher a entrar para o cangaço. É uma história de amor e tanto, com suspense e emoção, o final triste chama a atenção, pois Lampião e Maria Bonita morreram no sertão de modo trágico por um policial.

No cordel que homenageia Gonzaga retrata sua vida na infância, como seu pai o incentivou a gostar da música, seus relacionamentos amorosos, o conflito de ser pai e a sua consagração como Rei do Baião, com músicas como *Asa Branca*, *A dança da moda* e *ABC do sertão*.

Figuras 11 - Seu Dunga "o mau-humor em pessoa" / Seu Lunga no Rio de Janeiro



Fonte: Vicente Campos Filho, 2020.

Nos cordéis acima, o humor é identificado nas respostas “curtas e grossas” dos personagens. Seu Dunga é o mau-humor em pessoa e, para cada pergunta indiscreta, ele não fica encabulado a dar logo a resposta para o sujeito ficar calado. Na mesma direção, temos o Seu Lunga, morador de Juazeiro do Norte que desejava viajar. Para isso, trabalhou, juntou dinheiro, embarcou para o Rio de Janeiro e, lá chegando, os cariocas tiravam-lhe sarro, levando do Seu Lunga o maior esparro.

Esses foram alguns dos cordéis trabalhados na sala de aula e bastante apreciados pelos alunos, seja pela temática social do trabalho escravo (que até hoje perdura no nosso país), pela história de um amor cangaceiro que se tornou uma referência, ou pela biografia de um homem do sertão, que conquistou o mundo através da sua música regional, que encantou e cantou para o Papa João Paulo II.

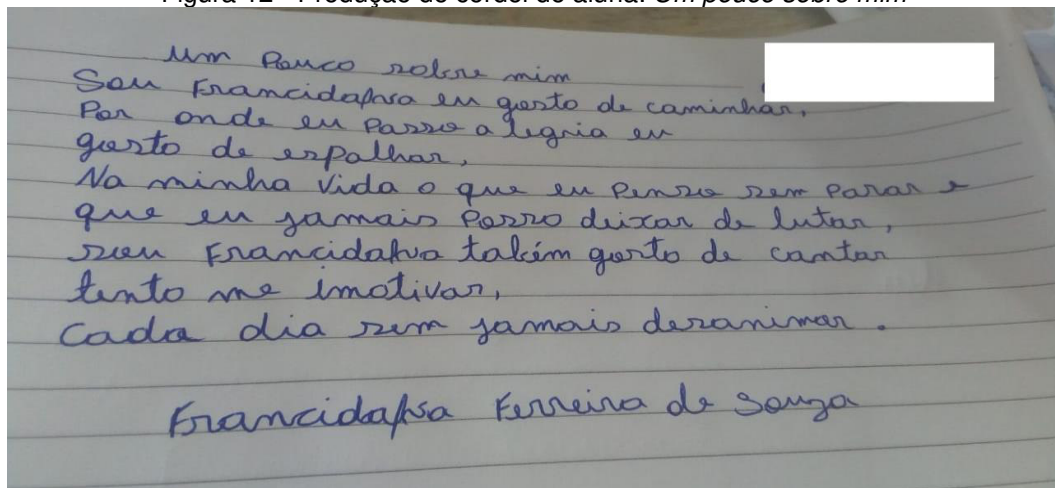
A partir daí, o professor relacionou no quadro branco as temáticas retiradas dos textos de cordéis e mencionadas pelos alunos, além de ajudá-los na reescrita dos resumos, atentando para o uso da norma culta.

Após esse momento, desenvolveram-se alguns questionamentos acerca das temáticas das leituras, ampliando a capacidade de reflexão do aluno e permitindo-lhes uma melhor compreensão do texto lido, bem como do tema por ele abordado. Procurou-se, nesse momento, levantar aspectos relacionados à cultura, aos problemas sociais, às histórias de amor, aos comportamentos humanos, a empatia pelo outro, entre outros, verificando como os alunos conseguem perceber essas abordagens no cordel lido e propomos questionamentos como os a seguir relacionados:

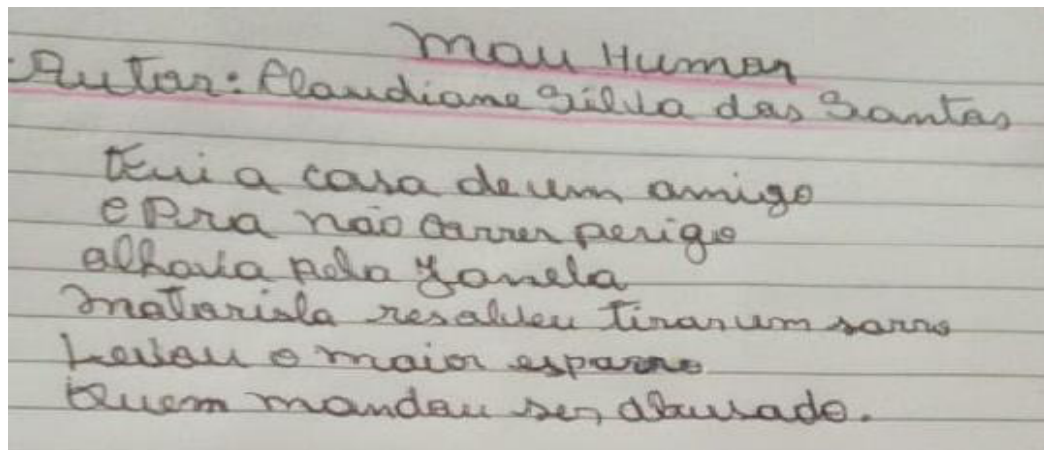
1. Os Cordéis retratam aspectos voltados à realidade brasileira. Que aspectos são esses?

2. Não só na época em que os textos foram escritos, mas também nos dias de hoje, existem situações como injustiça social, miséria, fome, desigualdade, violência, o que nos remete à ideia de que o homem se animalizou sob condições sub-humanas de sobrevivência?

Encerrando esse módulo, o professor solicitou a produção de uma estrofe de cordel (quadra, sextilha, setilha) individual, com temática livre e que foram expostos no mural da escola. Apresentamos apenas alguns desses textos para servir de modelo. Vejamos:

Figura 12 - Produção de cordel de aluna: *Um pouco sobre mim*

Autora: Francidalva F. de Souza, 2019.

Figura 13 - Produção de cordel de aluna: *Mau Humor*

Autora: Claudiane Silva dos Santos, 2019.

C) Terceira etapa: PRODUÇÃO FINAL – O DEPOIS: compreende a produção final distribuída em 3h/a, culminando com a participação do professor e de alguns alunos no programa de rádio.

6ª aula – (3h/a). Nas últimas aulas foram selecionados textos de cordéis e alguns alunos para participarem do programa *Domingo Alegre no Seringal* na rádio Difusora, na cidade de Sena Madureira. Desse modo, as atividades foram concentradas nos ensaios da leitura das leituras dos cordéis. Feito isso, o grupo programou, junto com o locutor do programa, a gravação dos cordéis no programa de rádio acima referido. O mesmo foi ouvido pelos demais participantes do projeto.

Demonstramos a seguir a figura 15, a qual retrata o professor e alguns alunos na estação de rádio, gravando o programa.

Figura 14 - Alunos e professor no programa de rádio



Fonte: Foto tirada por um aluno, 2019.

Legenda: o professor Joel de blusa azul, o locutor de blusa vermelha, os demais são alunos.

Considerou-se a atividade foi bastante prazerosa, haja vista a interação dos alunos com suas famílias, pois o rádio ainda é um meio de comunicação bastante recorrente na Amazônia, sobretudo nesse período de pandemia. Acerca disso, sabe-se que as aulas remotas no Estado do Acre estão sendo gravadas e seus conteúdos repassados para os alunos das escolas estaduais e municipais, tanto urbanas quanto rurais.

Desse modo, encerramos a nossa proposta de intervenção em leitura e leitura literária, tendo o gênero cordel como motivador nesse processo de ler para despertar o senso crítico, através de textos que não estão disponíveis nos livros didáticos.

Concluimos essa etapa salientando que o professor deve ter a consciência de que a leitura e/ou literatura, instrumento cultural e libertador, desempenham um papel fundamental na formação do indivíduo, enquanto ser social. Ela precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento do mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor, entre outros. Portanto, precisa ser incentivada e mediada pelo professor.

Neste sentido, Candido afirma

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a

sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita [...] (CANDIDO, 1995, p. 113).

Por fim, entende-se que a metodologia de se desenvolver o estudo da linguagem oral, através dos gêneros textuais em sala de aula, é uma possibilidade exequível e que precisa ser colocada em prática pelo professor, uma vez que a leitura constitui um direito do cidadão e, nessa perspectiva, a diversidade de gêneros é uma grande aliada do trabalho docente.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DA TURMA E LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL

Observou-se que a realidade dos alunos envolvidos no projeto promove um distanciamento acentuado entre eles e o ato de ler, uma vez que têm o acesso limitado ao nicho familiar, seguido de pouco incentivo à educação básica, em especial à leitura. Isso se deve ao fato de seus pais serem, majoritariamente, analfabetos e não terem tido a oportunidade de frequentar os bancos escolares.

Além disso, outro fator observado foi a ausência dessa mesma oportunidade de estudo e de escola na idade adequada para seus filhos, fato muito comum no mundo amazônico no qual vivemos, uma vez que a prioridade dada pela família é o sustento da casa e não a educação escolar aos filhos. Desse modo, desde pequenas, as crianças são colocadas na “roça”, nas atividades produtivas, como o extrativismo, pesca ou a agricultura, ficando o ensino regular em segundo plano.

Outro aspecto que deve ser considerado é o fato de que, estando distantes da cidade e da escola, os meios de comunicação ainda são muito escassos, sendo o rádio o de maior audiência. Os instrumentos tecnológicos como computadores, videogames, TV, celulares são raros e os livros físicos mais raros ainda. A esses itens são acrescidos outros fatores, como as questões da educação acerca da saúde da mulher e do homem, que se agrava com a gravidez precoce e, conseqüentemente, o desânimo total pelo estudo, a escola e o saber, e, claro, pela leitura que deixa de ser prioridade. Somado a isso, a amamentação e a sustentação do filho tomam uma proporção maior nesse universo tão desigual.

O tema que escolhemos: leitura e compreensão leitora do gênero cordel foi um grande desafio, pois a turma do 2º segmento da EJA estava composta de 27 (vinte e sete) alunos, na faixa etária de 19 a 56 anos de idade, dos quais 5 (cinco) liam com fluência, 8 (oito) deles liam gaguejando, 10 (dez) soletravam e 4 (quatro) não reconheciam nem o código linguístico. Percebeu-se que a turma não era homogênea, nem todos possuíam as mesmas habilidades, estando alguns mais adiantados do que outros no processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, objetivamos trabalhar com o gênero cordel, pela diversidade temática, considerando-se a experiência de vida que os alunos jovens e adultos da EJA já possuem, bem como suas experiências sociais, políticas. Apesar de a maioria

não dominar a leitura e a escrita, a turma recebeu motivação para uma participação coletiva, visando sanar as dificuldades não só de leitura, mas de ortografia, de concordância, de aspectos fônicos. Por outro lado, o professor não pode dissociar a leitura da vivência e da memória de mundo de cada um dos alunos.

A experiência que vivenciamos com esse estudo nos fez refletir que a leitura vai muito além da decodificação do código e da análise e interpretação de dados, não só lê bem quem escreve bem. Há de se considerar a leitura de mundo e a vivência de deles, respeitando suas escolhas de leituras, seja de revistas com Sabrina ou Júlia até caça-palavras.

Portanto, nos debruçamos nesse processo de leitura, com o intuito de compreender como isso acontece, e sugerimos estratégias que facilitassem o processo de leitura e integrasse de um modo mais interativo e dinâmico. Por isso, a leitura deve ser vista como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social.

Na verdade, compreender a leitura implica na compreensão de outros processos, conforme explica Kleiman

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2013, p. 15).

De tal modo, a leitura deve ser entendida, então, como um processo ativo e dinâmico, pois o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR et al., 2001, p. 160). De acordo com Aebersold e Field (1997), o texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para que o processo possa ocorrer.

Logo, é a interação entre o texto e o leitor que constitui, realmente, a leitura. Acrescenta-se, também, que o contexto social é outro elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, posto que a leitura é uma prática social (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000; SOARES, 2000).

Pudemos notar, portanto, que a leitura é muito mais do que a simples ação de apropriação de significado. Ela é uma atividade de recriação, de reconstrução de ideias (DIB, 2003). E, de acordo com Kleiman (2004, p. 80), a leitura “pressupõe a

figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”.

Cumprir notar, ainda, que a leitura pode ser enriquecida através de textos de diferentes gêneros e de textos literários, que proporciona ao aluno uma viagem nas mais diferentes culturas existentes, de modo que o aluno deixa a posição central da sua concepção de sujeito e passa a enxergar e respeitar outras culturas e povos, enriquecendo o seu conhecimento de mundo. Por isso, não se deve ignorar essa parte da língua que institui a manutenção de um sistema que inviabiliza as realidades que divergem daquela a qual o aluno ou aluna está habituado. Acreditamos que os textos literários são muito úteis para melhorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar oportunidades para seu crescimento pessoal. Usar uma maior variedade de textos desafiará e enriquecerá tanto o professor como também o alunado (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 165).

Apresentamos, a seguir, o perfil da turma, em relação a alguns aspectos.

4.2 PERFIL DA TURMA

Frisamos, novamente, que a turma na qual aplicamos a proposta teve uma matrícula inicial de 39 alunos. No entanto, devido a desistência por inúmeros motivos, ao aplicarmos a proposta, contamos somente com uma classe composta de 27 alunos do 2º segmento, módulo IV da EJA, que corresponde ao 8º ano do ensino fundamental regular, na Escola Estadual Assis Vasconcelos - no anexo Escola Municipal Raimundo Hermínio de Melo. A turma funciona no 3º turno.

4.2.1 Em relação à faixa-etária e aos aspectos socioeconômicos

No tocante ao diagnóstico realizado no mês de julho de 2019 e antes do exame de qualificação, pudemos traçar o seguinte perfil dos alunos/alunas:

- a) Turma composta de 27 (vinte e sete) alunos;
- b) Homens (doze) e mulheres (quinze);
- c) Faixa etária de 19 a 56 anos;
- d) Todos da região de Sena Madureira, Manuel Urbano e/ou dos seringais próximos;

- e) Pouco incentivados a irem à escola, a lerem, viveram a maior parte do tempo nos sítios, seringais e colônias, ajudando os pais a plantarem e colherem a roça;
- f) Casaram e tiveram filhos muito cedo, outro obstáculo para irem à escola;
- g) Filhos de pais e mães analfabetas;
- h) Todos e todas fora da idade escolar, daí recorreram à EJA como uma última oportunidade de estudo;
- i) Não tiveram acesso à escola, aos livros e leituras adequadas, nem aos meios tecnológicos.
- j) O único acesso à cultura, notícias da cidade e do mundo e ao lazer se dá através dos programas de rádio, das festas entre famílias, casamentos, batizados, passeios nos rios;
- k) Muitos recebem algum auxílio do governo, como a bolsa família;
- l) Desde muito cedo são responsáveis por parte do sustento da família, deixando a escola, o estudo e a leitura como último plano. A palavra oral é a que vale, num sistema de troca ou “*mais valia*”, muito comum na região.

4.2.2 Em relação à leitura em si

Em relação à leitura, percebemos que era extremamente precária, com níveis de letramentos linguísticos diferenciados. Alunos que liam (18%), soletravam (37%), gaguejavam (30%) e alunos que não liam (15%), conforme demonstrado no gráfico 1 (ver p. 63).

O texto solicitado que lessem foi o transcrito abaixo, um pequeno trecho de cordel de autoria do cordelista Francisco Diniz, 2006.

Das faces do ser humano,
Seu agir e seu pensar
O cordel é sempre escrito
De forma peculiar
Com rima, métrica oração
Com canto ou declamação
Que faz rir ou emocionar
(DINIZ, Francisco, 2006).

Tivemos os dados elencados em forma de gráficos. A leitura ocorreu de modo espontânea, numa roda de conversa em sala de aula, sem que nenhum dos colegas zombassem ou “mangassem” uns dos outros. Afinal, são conscientes, acreditamos,

das suas próprias dificuldades e se veem o Outro²⁴ como a um reflexo do que podem melhorar, foram atentos, cuidadosos e “cúmplices” das deficiências linguísticas.

Desse modo, observamos que dos 27 (vinte e sete) alunos, somente 5 (cinco) liam, 8 (oito) gaguejavam, 10 (dez) soletravam e 4 (quatro) não sabiam ler, nem reconheciam o próprio código.

E, aí, o que fazer? Na verdade, a realidade era: dos 27 alunos, só 5 liam, os outros 22 alunos/alunas estavam no mesmo patamar e tínhamos que agir logo se quiséssemos um resultado satisfatório. Além do gráfico 1, elaboramos o gráfico 2 (ver p. 64), no qual contatamos que das 15 (quinze) alunas:

✓ 4 (quatro) liam com mais fluência, 6 (seis) soletravam, 3 (três) gaguejavam e 2 (duas) não liam de forma alguma.

Em relação aos 12 (doze) alunos, constatamos que:

✓ somente 1 (um) deles lia fluentemente, 4 (quatro) deles soletravam, 5 (cinco) gaguejavam e 2 (dois) não sabiam ler.

Logo, pudemos perceber que as mulheres eram mais interessadas ou mais leitoras ou que tiveram mais curiosidades em buscar os livros, sobretudo, romances como *Sabrina* e *Júlia* e as revistas *Capricho*²⁵ por serem de baixo custo.

4.2.3 Em relação ao diagnóstico realizado sobre o tipo de leitura

Com base no perfil diagnóstico elaboramos perguntas orais, tais como: Que tipo de leituras você se interessa? Por quais razões você lê?

Constatou-se que as alunas se interessavam mais pela leitura, pois procuram informações sobre as doenças dos filhos, suas vaidades e possuem objetivos de concluir seus estudos, de crescer profissionalmente e sair da “roça”.

Por outro lado, os alunos não têm a ambição de sair da “roça” e vencer na vida através do estudo. Vencer é terem sua terrinha e cultivar seus legumes, criar umas cabeças de gado e dar “um futuro” aos filhos, se esses se interessarem em estudar. Estudar não é prioridade para aqueles alunos e pais, seguindo o mesmo raciocínio dos pais e avós deles. Infelizmente.

²⁴ O Outro em caixa alta é entendido aqui como o ser humano, o colega de sala.

²⁵ Revista que versava sobre fofocas de artistas da TV, músicos e davam espórios das novelas. A última edição ocorreu em junho de 2015. Mas, é comum nos seringais, sítios e colônias terem edições antigas de qualquer revista.

Portanto, observamos que as alunas da turma se interessavam mais pelo ato de ler, se esforçavam mais para ir à escola, mesmo com os filhos pequenos (muitas delas levam os filhos a tira colo), uma vez que enxergam na escola e no estudo uma possibilidade de mudança, de melhorar a sua condição de vida, bem como de seus filhos e netos, ou seja, enxergam um “futuro melhor e mais digno”, com menos “dificuldades”.

4.2.4 Em relação ao entrosamento da turma

De modo geral, a turma era muito entrosada e manteve um bom relacionamento uns com os outros. Basicamente, era composta por alunos de classe baixa cujos familiares, participam de projetos do governo como Bolsa Família. Além disso, a maioria trabalhava durante o dia e estuda à noite. Chegavam cansados, mas demonstraram interesse em participar das atividades e mantinham um relacionamento cordial e respeitoso com o professor.

Mesmo assim, em alguns contextos, dois alunos evidenciaram agressividade dentro da sala de aula, usando vocabulários inadequados para o ambiente. Porém, através do diálogo com eles, detectamos que enfrentavam bastantes dificuldades financeiras e problemas de relacionamento familiar. Com o desenrolar das aulas essas e outras dificuldades foram contornadas, com o respeito mútuo e o diálogo sincero. Afinal, precisamos deixar de sermos professores conteudistas e nos tornar educadores humanizados. E, desse modo, conquistamos um a um para interagirem com o ensino e o colega, pois não é fácil trabalhar com alunos que mal sabem o alfabeto e temos que, além de ensinar a ler, escrever, ensinar posturas e comportamentos que deveriam ter como base familiar, sobretudo numa turma de adultos.

4.2.5 Em relação à biografia de alguns alunos/alunas

Descrevemos, a seguir, uma pequena biografia de parte da turma, somente daqueles que se dispuseram cooperar com o projeto de leitura. Não obrigamos nem exigimos que enviassem a biografia individual, sugerimos. Muitos deles e delas também se negaram a produzir os áudios e participar das atividades com amostras de suas produções, haja vista que, como observamos na produção de duas alunas no

capítulo anterior, mesmo fazendo exercícios de ortografias e atividades de leitura, as dificuldades não foram sanadas. Desse modo, após a defesa, também decidimos não gravar os áudios das leituras e o programa de rádio com todos os alunos, pois a exposição dos alunos e do professor seria muito delicada. Desse modo, não anexamos o CD nessa dissertação.

Coletamos alguns depoimentos de alunos e alunas que concordaram em compartilhar suas experiências de vida e preservamos suas identidades, nomeando as alunas de 1, 2, 3, 4, e os alunos de 1, 2, 3.

- **Aluna 1:** 18 anos, vinda do interior do município, filha de pais separados, mora com a mãe. Casou, separou e, atualmente, estava solteira. Mora do Bairro Invasão. Ressaltou que não gosta da leitura, apresentou enorme dificuldade no ato de ler, com uma leitura cadenciada, realizada com muitas pausas e, às vezes, sem nenhuma delas, pois a pontuação não é percebida por ela.

- **Aluna 2:** 40 anos, mãe de 4 filhos, todos menores de idade. Do lar, recebe bolsa dos programas sociais. É evangélica e tem dificuldades com as “palavras grandes”, no entendimento dela. Os polissílabos são pronunciados com dificuldades. Não tem costume de ler, nasceu no meio de iletrados, na zona rural, no meio do mato. Muito o que se ouvia, na época de sua mocidade era o Rádio. Na época da infância lembra que ouvia com a família o programa de alfabetização João da Silva. Não frequentava a escola, pois a mesma não existia na localidade onde morava, e não se tinham condições econômicas para comprar cargas de pilhas. Só era permitido ouvir o programa de rádio para receber notícias, ocasião em que iam à cidade resolver algum negócio.

- **Aluna 3:** 27 anos, mãe solteira, recepcionista de hotel, com sonho de terminar o ensino médio na EJA para alcançar o posto de gerente no local em que trabalha. Apresentou uma boa leitura e gosta de ler livros de romances da coleção Sabrina.

- **Aluna 4:** 32 anos, mãe de três filhos. Atualmente, separada do marido, vive da renda dos programas sociais do Governo Federal e da revenda de remédios fitoterapêuticos. É evangélica, gosta de ler a Bíblia. Deixou de frequentar a escola no 4º ano primário, porque se casou e o marido, na época, a proibira de ir à escola. Ela apresentou uma boa fluência na habilidade de leitura.

- **Aluno 1:** 15 anos, veio para a cidade no começo do ano de 2019. Tem dificuldade com as letras, filho de colonos, moradores da zona rural, precisou deixar a escola para ajudar os pais no trabalho da roça. A escola mais próxima ficava a 3 km

de distância, era oferecido o ensino fundamental no regime modular. Mas, como tinha que trabalhar, não o concluiu. Seus pais são analfabetos e o pouco das letras que sabem é bem rudimentar.

- **Aluno 2:** 20 anos, é trabalhador de instalação de rede telefônica, lê sem dificuldades, filho de agricultor e empregada doméstica. Sua irmã de 22 anos terminou o ensino médio na EJA, casou e foi morar na zona rural, cultivando a agricultura familiar.

- **Aluno 3:** 56 anos, casado, pai de 3 filhos, duas mulheres e um homem, com formação superior. É operador de máquinas pesadas, funcionário da Prefeitura Municipal de Sena Madureira – AC. Geralmente, adentra em sala de aula com 1h de atraso, pois trabalha na abertura de ramais da região e larga tarde o serviço. Muitas vezes observo que o aluno sai da sala para molhar o rosto, numa suave tentativa de espantar o sono. O cansaço o faz ter uma ideia pairando no ar, a desistência. Mas, conversamos e o convencemos a continuar. Apresenta gosto pela leitura, tem interesse pelo noticiário do mundo político e social, gosta de comentar sobre os jogos de futebol do campeonato nacional e internacional. Fala sobre o cenário político: os escândalos da política. Sua leitura de mundo é bem interessante. Deseja concluir o ensino médio, em breve. Também, às vezes, bate-lhe as lembranças da falta de oportunidades de estudo e das dificuldades que enfrentou na sua juventude. Aprendeu a ler pela estação de rádio, com o Programa João da Silva.

Esses sete perfis representam o perfil socioeconômico da turma, bem como as dificuldades que tiveram ao acesso aos livros, à escola e às letras.

4.2.6 Pontos positivos

Acreditamos que teríamos que ter mais tempo, um ou dois semestres e o auxílio de um colega pedagogo para termos em 20h um resultado mais satisfatório.

No entanto, entre os pontos positivos podemos elencar: o interesse em participar do projeto, a vontade de ler, interagir com o colega, participar das atividades propostas, mesmo com dificuldade, produzir pequenos versos dentro da estrutura do cordel, esforço e interesse em manusear grupos de WhatsApp, aceitarem expor a imagem, através das fotos tiradas em sala, produzirem relatos orais para que o professor pudesse sistematizá-los, companheirismo e respeito uns com os outros, esforço em aprender as “regras” da língua, apesar de saberem as normas da vida.

4.2.7 Em relação ao sentimento do professor

Acreditamos que a escola precisa trabalhar de forma diferenciada, sobretudo nessa educação de jovens e adultos que nos são dados módulos - bem elaborados, sem dúvida -, no entanto, que não atendem à realidade do/a aluno/a.

E, pela experiência da pesquisa, compreendemos que é preciso que essa clientela que não teve oportunidade de ir para a escola na idade certa, é preciso novos olhares, entender que não lhes falta a leitura de mundo, de suas histórias de vida e a leitura correta com regras e exceções que a escola “cobra” dos alunos e alunas está aquém dessa percepção de vida, de suas vivências que podem enriquecer o ensino de linguagem, fugir dos preconceitos linguísticos tão presentes no ato de ensinar o idioma e nas aulas de leitura e valorizar o ser humano, o aluno e aluna que por sua própria história de vida pode partilhar experiências únicas e verdadeiras.

De acordo com essa experiência única e vivenciada em apenas três meses, entre o planejamento e a aplicação da proposta, observamos que a maioria dos alunos pesquisados demonstra um grande interesse em estudar e, parafraseando sua fala, ouvimos: “pretendo me formar”, “saber ler e escrever direito”, “concluir o ensino médio”, o que demonstrou que eles têm sonhos. Isso nos acalentou, mesmo frente às dificuldades encontradas. Desse modo, essa motivação tornou um ambiente harmoniosos e fácil de trabalho, pois todos têm o mesmo objetivo: estudar, formar, ter uma “vida melhor”.

No módulo IV, do 2º segmento, as disciplinas trabalhadas são: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Geografia e História. Na realização das atividades propostas em sala de aulas, os alunos e alunas foram bastante participativos, realizaram o que foi proposto com atenção e capricho, na sua maioria. Alguns alunos que demonstraram desinteresse e desânimo (os mais jovens) em desenvolver as atividades rotineiras, talvez para esconder a dificuldade cognitiva, observada. Percebemos a vergonha em não saberem ler e como uma espécie de protesto, não participam da atividade, não escrevem, não leem. Mesmo quando propomos atividades em duplas, eles se reservam a desenvolvê-la individualmente.

Porém, no geral, a turma gostou de participar atividades pedagógicas e recreativas. Atividades como, leitura de contos e roda de conversas para melhor compreensão do conteúdo. Afinal, incentivamos todos eles e elas a interagirem com o grupo.

Observamos que em função da faixa-etária ser bastante diferenciada, eles não apresentaram muita timidez o que facilitou a socialização. As atividades em grupo e jogos lúdicos foram de grande importância para desenvolver o melhor desempenho de uma aprendizagem significativa para os alunos da EJA, que já trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos e experiências de vida.

Iniciamos as estratégias de leitura com essa turma sobre o gênero cordel, suas características e peculiaridades, com base no modelo de Sequência Didática de Dolz e colaboradores (2004), envolvendo atividades de um ANTES, um DURANTE e um DEPOIS da leitura. Apresentamos uma proposta de ensino de leitura, com 20 horas de aula, baseados no conceito de gênero textual de Marcuschi (2001), pois o texto requer uma prática social, também. Além disso, a abordagem teórica foi embasada nos estudos de Bakhtin (1986) na concepção do dialogismo, nas ideias de Kristeva, (1974), nas concepções e reflexões sobre leitura para Cavalcante (2013), Antunes (2009), Costa Val (2006), Koch (2006) e Solé (1998) acerca das etapas de leitura, nas investigações de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), bem como no conceito de Sequência didática de Dolz e colaboradores (2004).

Com base nesses princípios teóricos, orientamos nossos alunos a lerem e analisarem, oralmente, textos de cordel do autor selecionado, em dado momento orientamos a gravarem suas leituras e com os áudios da leitura que fizeram com trechos do cordel, percebessem suas dificuldades, gravaram fora de sala, em suas casas, individualmente para ficarem mais à vontade. Posteriormente, nos enviaram através do grupo de *WhatsApp* criado para esse fim.

No entanto, nem todos quiseram participar, cada um com suas particularidades, suas histórias de vida. E, nós respeitamos, pois acreditamos que a dissertação *ENTRE RIMAS E VERSOS: uma proposta de leitura a partir do gênero cordel para alunos da Educação de Jovens e Adultos* alcançou o objetivo proposto ao apresentar uma sequência de atividades de leitura exequíveis e articuladas com o gênero cordel, associado às situações de prática social, junto à turma do 2º segmento do ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA, numa escola estadual de ensino, na cidade de Sena Madureira-AC.

Por fim, por se tratar de uma pesquisa-ação voltada para atividades de leitura do gênero cordel, a qual culminou com uma proposta intervencionista de 20 horas, organizada com estratégias que envolveram desde um diagnóstico, chuva de ideias, leituras individuais, em grupo, rodas de conversa, oficinas de leitura, produção

individual de cordel até gravação de áudios de cordel, via *WhatsApp* e, por fim, a participação dos alunos no Programa Domingo no Seringal, todas essas atividades planejadas com esmero contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e alunas envolvidos no projeto.

E, é claro, esse trabalho não se esgota aqui, há muito a se elaborar, discutir e concretizar com essa ou outra turma que virá. Porém, o estudo demonstrou que a leitura de gêneros como o cordel são excelentes pela dinamicidade, simplicidade e multiculturalidade que proporciona aos alunos e alunas da EJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ENTRE RIMAS E VERSOS: uma proposta de leitura a partir do gênero cordel para alunos da Educação de Jovens e Adultos cumpriu o objetivo anteriormente mencionado, e acreditamos que o mesmo venha contribuir na melhoria do ensino de língua portuguesa, na EJA, no que se refere às estratégias de leitura e de interpretação textual, na turma estudada. Além disso, é mister que os alunos compreendam que a única maneira de ampliar a sua competência comunicativa é através dos seus próprios esforços e da mediação de um professor que planeja suas aulas e tenha por finalidade a melhoria da qualidade da educação básica. Foi isso que, dentro das nossas possibilidades, tentamos aplicar.

O fato é que muitos dos alunos da EJA são semianalfabetos, analfabetos funcionais e que buscam o apoio na educação sistematizada, por meio dessa modalidade, como uma forma de ascensão social.

Além do mais, percebe-se que muitos alunos têm dificuldades tanto na leitura quanto na compreensão textual, tornando difícil até mesmo adquirirem documentos como a Carteira Nacional de Habilitação, tampouco sabem defender seus direitos como cidadãos. Enfim, enfrentam problemas por não saberem ler ou produzir textos escritos. Essa é uma realidade enfrentada, diariamente, por muitos acreanos analfabetos ou que possuem baixa escolaridade. Isso impede que eles tenham melhores condições de vida, saiam da roça, enfrentem a “marginalidade” imposta pela falta de escolarização.

Acreditamos, ainda, que os alunos da EJA precisam encontrar professores mais humanizados, com uma dimensão formativa concreta e as disciplinas integrarem um processo inter ou multidisciplinar a fim de trabalharem o conteúdo de leitura, de modo junto e organizado, para obtermos bons resultados entre os alunos.

Na verdade, precisamos construir um conjunto de ações em parceria com a escola, a comunidade escolar, a equipe pedagógica da escola e buscar soluções para esse problema do analfabetismo funcional e da, conseqüente, ausência do exercício da cidadania.

Nós, professores, não podemos agir como repassadores de informação, de conteúdos vazios, de regras gramaticais sem nexos, descontextualizadas, mas sim fazer a diferença na vida de cada aluno, mesmo esses fora da idade-série que veem na EJA. Talvez a única oportunidade de mudar de vida seja através dos estudos.

E, considerando esse momento de pandemia, dessa realidade que nunca mais se verá, devemos fazer uma reflexão das nossas posturas como professores e alunos e pensar que podemos ter, através dos meios digitais mais modernos, de aplicativos maravilhosos um elo de apoio e de inovação de nossas aulas de leitura ou não. Ou simplesmente, voltarmos aos velhos hábitos e usufruirmos da melhor forma como o uso da rádio como aliada nesse processo, pois os alunos ficaram muito satisfeitos e motivados ao participarem do programa na Rádio Difusora.

Qual o novo rumo que vamos tomar nessa sociedade? Primeiro é bom refletirmos e juntos buscarmos soluções que sejam exequíveis, como o ensino híbrido, como aulas em EAD e com intervenções do aluno, diferente do ensino remoto que muitos alunos ficam em silêncio. Precisamos dialogar mais, ouvir mais.

Deixamos, aqui sugestões de inaugurações de novos espaços de leitura, como a Cordelteca, ou seja, bibliotecas de cordel. Outra sugestão é de estruturação das salas de leitura, das bibliotecas escolares, das salas de informáticas, entre outras. Temos como desafio o de criar uma nova cultura para o ensino de leitura e da leitura literária.

É preciso adotar uma mudança de postura, tanto o professor quanto o aluno. O professor, por seu lado, precisa aprimorar-se na sua área de conhecimento. E pode aproveitar a pandemia para tal. A outra mudança de postura deve ser do aluno frente ao saber, este deve fazer um esforço a fim de que, junto com o professor, possam ter resultados satisfatórios para ambos. O aluno precisa tornar-se autônomo, criativo, proativo, resiliente, dinâmico nesse “novo panorama dito normal”, que se apresenta. O professor, por seu lado, deve aprender a dominar as novas plataformas, as mídias, redes sociais, não em sua totalidade, mas o mínimo para que suas aulas aconteçam de modo dinâmico, criativo e que tenha seus objetivos alcançados. Como se disse antes, ler não é uma obrigação, é antes, um direito! Precisamos criar uma nova cultura acadêmica: a da vitória.

Desse modo, temos a necessidade de um trabalho em conjunto com as demais disciplinas, com as novas tecnologias, de ouvir mais o outro e, assim, nos tornarmos mais humanizados e, eu diria, mais leitores.

Podemos dizer, por fim, que a EJA no Brasil é uma conquista educativa por ser uma modalidade com princípios de inclusão e dar dialogicidade, visando a construção de sujeito autônomos e cidadania.

Concluimos esse texto com uma citação do educador Paulo Freire ao dizer que

O Ensino tem por finalidade formar os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vista a propor formas de superação e emancipação humana e social (FREIRE, 1979).

Esse é o estudo que conseguimos concretizar, sabendo de nossas limitações e da necessidade de termos uma formação continuada. Temos a esperança de que nossos alunos da EJA sabem se situar no mundo, ler o mundo, compreender o mundo e seus problemas, cabe a nós professores percebermos isso, sem conceitos ou preconceitos, mas dentro dessa nova realidade que está posta.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- AGUIAR, V.T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, P. C. de A. **A cultura dos cordéis: território (s) de tessitura de Saberes**. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4838/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19-50.
- AZEVEDO, M. A. **Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARJA, P. R. **O que é o Cordel**. São José dos Campos, 2010. Disponível em: <http://cordeisjoseenses.blogspot.com/2010/03/cordel.html>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BENTES, A. C. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Global/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

BORGES, J. F. **A professora. Fugindo da seca**. Xilogravuras, Pernambuco. Disponível em: <http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/01/j-borges.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BORTONI-RICARDO, S.; MACHADO, V.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagens, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1994.

CANDIDO, A. Ensaio O direito à literatura. *In: CANDIDO, A. (Org.). Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CARVALHO, L. L. G. de. **O gênero discursivo cordel: o processo de autoria da escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016, 185f.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. A literatura em todo lugar. *In: Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSTA V. M. Redação e Textualidade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. *In: BEAUGRANDE, R.de & DRESSLER, W. Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

DIB, C. T. Um olhar investigativo sobre a prática de ensinar leitura. *In: V Seminário de Línguas Estrangeiras*. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2003.

DINIZ, F. **Pensamentos em Cordel**. Literatura de Cordel, n. 56. Paraíba. 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA e SILVA, M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GÜNTHER, S. **A language “with taste”**: Uses of proverbial sayings in intercultural communication. 1991.

KEMMIS, S; McTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas-SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura Teoria & Prática**. Campinas-SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA e SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. **Desvendado os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

LEAL, T. F. Aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C. & LEAL, T. F.

Educação jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura:** uma perspectiva sociolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In:* KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais Emergentes e Atividades Linguísticas no Contexto da Tecnologia Digital.** USP-GEL, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual:** o que é e como se faz. Recife, UFPE. Séries DEBATES. V. 1, 1983.

MACHADO, M. M. **Gestão da educação de jovens e adultos:** espaços possíveis de construção coletiva. XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: ANPAE, 2009.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. *In:* LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PAIVA, J. Desafios à LDB: Educação de jovens e adultos para um novo século?. *In:* **Múltiplas leituras na nova LDB,** 1997, p. 85-107.

PINHEIRO, H; LÚCIO, A. C. M.; **Cordel na sala de aula.** São Paulo: Ed. Livraria Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola,

2009.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, M. B. dos; PEREIRA, M. dos R. A.; BORBA, V. C. M. (Orgs.). **Nas trilhas do PROFLETRAS**: repensando o ensino de Língua Portuguesa. Curitiba: Appris Editora, 2018.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: E.P.U., 1999.

SILVA, V. D. da. **A literatura de cordel e suas contribuições para o ensino desse gênero na sala de aula**. Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, n. 1, Rio Branco, 2016.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VARGAS, S. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura**: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 03, 2007, p. 47-62.