



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
PROFLETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Zilene Fernandes de Sousa Santana

**A LITERATURA DE CORDEL EM FOCO: uma investigação sobre a  
aceitabilidade do cordel em uma turma de 3ª etapa da EJA**

Marabá – PA  
2020

Zilene Fernandes de Sousa Santana

**A LITERATURA DE CORDEL EM FOCO: uma investigação sobre a  
aceitabilidade do cordel em uma turma de 3ª etapa da EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça.

Marabá – PA  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

---

Santana, Zilene Fernandes de Sousa

A literatura de cordel em foco: uma investigação sobre a aceitabilidade do cordel em uma turma de 3ª etapa da EJA / Zilene Fernandes de Sousa Santana ; orientadora, Simone Cristina Mendonça. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Literatura de cordel. 2. Interesses na leitura. 3. Educação de jovens e adultos - Goianésia do Pará (PA). 4. Incentivo à leitura. 5. Pesquisa-ação em educação. 6. Letramento. I. Mendonça, Simone Cristina, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 398.5

---

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586

Zilene Fernandes de Sousa Santana

**A LITERATURA DE CORDEL EM FOCO: uma investigação sobre a  
aceitabilidade do cordel em uma turma de 3ª etapa da EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA)  
Orientadora

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Patrícia Aparecida Beraldo Romano (UNIFESSPA)  
Examinador interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Cristina Testa (UFT)  
Examinador externo

Marabá-PA, 06 de março de 2020.

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram, em especial, ao meu esposo Cleber, pela paciência, aos meus filhos Lohane, Eduardo e Caio por cuidarem uns dos outros durante minha ausência e à minha mãe, Glória, pelo incentivo constante.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente sou grata a Deus, por cuidar de mim em todos os momentos.

À minha família, pelo apoio e incentivo para que esta caminhada não se tornasse impossível.

De forma muito especial, agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça, pela disponibilidade, paciência e gentileza em atender aos meus anseios sempre que solicitada, orientando-me de forma criteriosa e compartilhando comigo seus conhecimentos.

Aos componentes da Banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Aparecida Beraldo Romano e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Cristina Testa pela dedicação para leitura da minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Dirlivalder do Nascimento Loyolla pelas valiosas contribuições.

À Maria Germana B. Lima, por gentilmente ajudar-me a conseguir os folhetos de cordel necessários para minha pesquisa.

Aos meus alunos da 3<sup>a</sup> Etapa E da EJA, turno noturno (2018), que receberam a proposta da pesquisa com muito grado.

Aos coordenadores da escola Alacid Nunes, por estarem sempre dispostos a ajudar no que fosse necessário.

À CAPES, pelo incentivo financeiro ao meu aperfeiçoamento profissional.

Aos professores do PROFLETRAS, pela significativa contribuição para conosco durante o período das aulas.

À turma, pelos momentos de troca de conhecimento e experiências, contribuições e distrações.

Enfim, agradeço a todos que de certa forma contribuíram para que esta etapa de profissionalização fosse possível.

## NOTA PRÉVIA

As recordações de minha experiência escolar na infância são um pouco vagas, mas lembro-me perfeitamente do fato de querer ir à escola com minha mãe, que era professora na zona rural onde morávamos e nem sempre ela me levar. Na época, por volta de 1991, só podiam ser matriculadas crianças com sete anos de idade. Mesmo sem idade para frequentar regularmente a escola, muitas vezes eu estava por lá, já que minha mãe era a professora. Segundo ela, mesmo sem estar matriculada, eu já sabia ler e escrever e ajudava os alunos dela na leitura e na escrita das atividades. Não me recordo de ter acesso a leituras infantis nem na infância, nem na adolescência, a não ser as do livro didático.

Apesar de ter aprendido ler e escrever “cedo”, não fui estimulada à prática de leitura nem na família, nem na escola. Na família acredito que por falta de recurso e na escola, além da falta dos recursos didáticos para o estímulo da leitura, havia também outros vários fatores, principalmente, ler apenas com propósito didático, para responder a questões que em nada acrescentavam, como por exemplo: Qual é o título do texto? Quantas e quais são personagens? Quantos parágrafos o texto apresenta? etc.

Somente na 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental é que fiz a leitura de parte do livro *Os lusíadas*, de Camões, cujo propósito estava realmente voltado para a leitura, que era oralizar sobre o que se leu e fazer uma demonstração através de dramatização. Particularmente gostei bastante, pois a professora incentivou-nos muito, pena ela ter sido minha professora somente naquele ano.

Estudei o Ensino Médio no Sistema Modular de Ensino, era a única opção até o ano de 2003 em Goianésia do Pará, onde resido até os dias atuais. Sinceramente nem me recordo das aulas de Língua Portuguesa deste período. Lembro-me perfeitamente de alguns professores da época, mas o de Língua Portuguesa não está entre eles. Só agora me pergunto por que não me recordo do (a) professor (a) de língua portuguesa do Ensino Médio e lembro-me da professora de Língua Portuguesa da 8ª série?

Possivelmente ele(a) não contribuiu significativamente, principalmente no que tange à literatura, uma vez que passei a ter acesso real somente durante a licenciatura. Encontrei e ainda encontro inúmeras dificuldades que se deram pela deficiência do que já deveria ter tido contato nos anos de estudo na Educação Básica.

A primeira obra completa que li foi *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo durante uma oficina de leitura oportunizada pelo professor de literatura na faculdade. Em outra oficina, o professor nos apresentou a literatura de cordel e incentivou-nos a produzir algo, não me lembro exatamente sobre o que foi a produção, porém sei que foi muito prazeroso.

Comecei a ministrar aulas (como contratada substituta) em 2009, não tinha nenhuma experiência até então, e deparei-me com a maioria de alunos que não gostava de ler. Alguns nem sabiam ler, nem tampouco escrever. Fiquei, muitas vezes, sem saber o que fazer para que aquela triste situação mudasse ou pelo menos amenizasse. Na época, infelizmente, o apoio era menor do que se tem hoje, tanto em relação a materiais, quanto a apoio profissional, já que quando levava uma leitura mais extensa para a sala de aula, tinha uma coordenadora que dizia nos “bastidores” que eu estava enrolando meus alunos. E ainda enfrentava a resistência de alguns alunos que não tinham interesse na prática de leitura, entretanto os poucos que se interessavam já valiam a pena para mim enquanto profissional, que estava ali também como aprendiz.

Assumi a partir de 2013, através de concurso público, turmas do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no município de Goianésia do Pará, e desde então atuo como professora de Língua Portuguesa na Escola de Ensino Fundamental e EJA Gov. Alacid Nunes, uma das duas únicas escolas que atendem alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, é considerada no município como uma escola de grande porte e “sofre”, como praticamente todas as escolas do município, a falta de investimentos do poder público, visivelmente na infraestrutura. O público atendido pela escola citada é em sua maioria de classe baixa. Lido diariamente com alunos que enfrentam e apresentam diversas dificuldades tanto na vida pessoal quanto na escolar, nesta última, principalmente relacionados à leitura e a escrita.

Mas desafios é o que nós, professores, mais encontramos. Mesmo assim devemos sempre dar o melhor de nós, e se durante sua vida os nossos alunos lembrarem-se de nós, como me lembro da professora de Língua Portuguesa da 8ª série, possivelmente contribuímos de alguma forma.



## RESUMO

Com base no pressuposto de que a leitura é transformadora e que, mesmo quem declara “não gostar de ler livros” pode ser envolvido com leituras mais “simples” e agradáveis, como a Literatura de cordel, a ponto de despertar o interesse por ela, é que a presente pesquisa objetivou investigar a recepção da Literatura de cordel em uma turma de 3ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno da EMEF e EJA Gov. Alacid Nunes, no município de Goianésia do Pará – PA. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação de cunho qualitativo. Procura, ainda, mostrar que a leitura da Literatura de cordel serve também como uma fonte para despertar o interesse do aluno pela leitura que, na maioria das vezes, está adormecido. Para a leitura em sala de aula, adotou-se a sequência básica do letramento literário, a qual Cosson (2016) defende como ferramenta para o professor que deseja organizar as leituras propostas. Esta pesquisa contou ainda, para aportes teóricos, com as concepções de Soares (2017), Kleiman (1999), Street (2014), sobre o Letramento; de Cavalcanti (2016), Cosson (2016), Lajolo (2008), Martins (1994), sobre a Leitura; e de Cascudo (1984), Abreu (1999, 2006) e Pinheiro (1995, 2013), sobre a Literatura de cordel. Esta pesquisa pretende contribuir para a formação de alunos leitores a partir de uma pesquisa-ação promovida com a leitura de folhetos de cordel. A proposta foi despertar o interesse pela leitura, de forma a promover o letramento literário. Atingido esses objetivos, foi possível perceber a importância do incentivo à leitura e, mesmo em casos em que o interesse por ela está adormecido, é possível despertá-lo ao utilizar mecanismos que auxiliam o trabalho em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Leitura. Literatura de cordel. Formação de leitores.

## **ABSTRACT**

Based on the assumption that reading is transformative and that even those who declare “disliking reading books” can be involved in more “simple” and enjoyable readings such as cordel literature to the point of arousing interest in it, is that this research aimed to investigate the reception of string literature in a group of 3rd Stage of Youth and Adult Education, in the night shift of EMEF and EJA Gov. Alacid Nunes, in Goianésia do Pará - PA. The methodology used was qualitative action research. It also seeks to show that reading Cordel Literature also serves as a source to arouse the student's interest in reading that, in most cases, is asleep. For reading in the classroom, the basic sequence of literary literacy was adopted, which Cosson (2016) defends as a tool for the teacher who wants to organize the proposed readings. This research also counted, for theoretical contributions, with the conceptions of Soares (2017), Kleiman (1999), Street (2014), about Literacy; Cavalcanti (2016), Cosson (2016), Lajolo (2008), Martins (1994), about Reading; and by Cascudo (1984), Abreu (1999, 2006) and Pinheiro (1995, 2013), about string literature. This research aims to contribute to the formation of student readers from an action research promoted by reading cordel leaflets. The proposal was to arouse interest in reading, in order to promote literary literacy. Achieving these goals, it was possible to realize the importance of encouraging reading and, even in cases where the interest in reading is dormant, it can be awakened by using mechanisms that help work in the classroom.

**KEY WORDS:** Literacy. Reading. Cordel literature. Training of readers.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS</b> .....	14
<b>1.1 Alfabetização: um desafio contínuo</b> .....	14
<b>1.2 Letramentos: o que falam?</b> .....	17
1.2.1 <i>Como surgiu a palavra letramento?</i> .....	18
1.2.2 <i>Por que surgiu a palavra letramento?</i> .....	21
<b>1.3 Letramentos sociais: algumas observações</b> .....	22
<b>2 LEITURA: O QUE DIZER?</b> .....	25
<b>2.1 A leitura na escola</b> .....	28
<b>2.2 Letramento Literário: uma proposta pertinente</b> .....	30
2.2.1 <i>Letramento literário: estratégias/etapas objetivas</i> .....	35
<b>2.3 A formação do leitor literário</b> .....	38
<b>3 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A LITERATURA DE CORDEL</b> .....	40
<b>3.1 A leitura do folheto de cordel na sala de aula</b> .....	46
<b>3.2 O cordel e seus leitores: antes e hoje</b> .....	48
<b>3.3 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve reflexão</b> .....	53
3.3.1 <i>A EJA nos programas federais: resultados satisfatórios?</i> .....	57
3.3.2 <i>Educação de Jovens e Adultos no município de Goianésia do Pará</i> .....	63
<b>4 INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE</b> .....	64
<b>4.1 A Escola e a Turma</b> .....	65
<b>4.2 Percurso metodológico</b> .....	65
<b>4.3 Algumas informações sobre o autor: Guaipuan Vieira</b> .....	67
4.3.1 <i>O folheto de cordel: A chegada de Lampião no céu de Guaipuan</i> <i>Vieira</i> .....	69
<b>4.4 Abordagens na sala de aula</b> .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>APÊNDICE</b> .....	95
<b>ANEXOS</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa vem sendo um dos maiores desafios enfrentados em sala de aula há muitas décadas. No tocante à realidade brasileira surgiram vários estudos voltados, principalmente para a alfabetização e letramento, mesmo assim as dificuldades perduram até os dias atuais, principalmente para as classes menos favorecidas.

Muito do que ouvimos falar em relação às dificuldades que os alunos da Educação Básica têm para com o uso da língua formal oral ou escrita são apresentados a partir dos resultados dos exames aplicados para testar a qualidade da Educação Básica, o nível de conhecimento, competências e habilidades adquiridos pelos alunos. Esses exames são o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENCEJA (Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos). Infelizmente, os resultados apresentados não são os mais promissores e devido a isso, nos é constante a preocupação com as ações que precisamos tomar para que de alguma forma consigamos contribuir positivamente para que o aluno encontre melhores oportunidades de aprendizado.

É sabido que a partir da década de 90 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) o olhar para o ensino de Língua Portuguesa mudou, defendendo-se o uso do gênero textual como *instrumento* promissor para o ensino aprendizagem, uma vez que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse sentido, a partir daí, mesmo com alguns equívocos do que seria gênero textual por parte de muitos professores, adotou-se nas aulas de língua portuguesa o ensino através dos gêneros. Dessa forma, a leitura esteve mais presente nas salas de aula, o que de certa forma, proporcionou ao aluno oportunidade de ter acesso a mais leituras no ambiente escolar.

No entanto, o que se tem percebido é que essa inserção dos gêneros nas aulas de língua portuguesa não tem sido suficiente para desenvolver na maioria dos alunos o gosto pela leitura.

Em nossa prática docente é muito comum nos depararmos com alunos que têm dificuldades de construir sentido para o que leem como também, geralmente, não

possuem interesses por determinados gêneros de texto e nem habilidades suficientes para ler e/ou produzir textos, seja oral ou escrito, de forma a dificultar a efetivação do letramento literário.

Com vista à essa problemática, buscamos através da nossa investigação, a inserção de alunos leitores em sala de aula e fora dela. E por meio da Literatura de cordel incentivar a leitura por prazer, por busca ao conhecimento.

A partir dessa realidade é que surgiu a necessidade do projeto de intervenção *A literatura de cordel em foco: uma investigação sobre a aceitabilidade em uma turma de 3ª Etapa da EJA*.

A literatura popular, mais precisamente o cordel, geralmente não está tão presente na escola, e oportunizar o contato dos alunos com esse gênero é de suma importância para resgatar essa cultura e ao mesmo tempo envolver estes sujeitos com a leitura de cordéis, que além de ser prazerosa traz uma carga história da região Nordeste do país.

O projeto foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar a recepção da leitura de folhetos de cordel, em uma turma de 3ª Etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que a maioria dos alunos declararam “não gostar de ler livros”, na EMEF e EJA Gov. Alacid Nunes.

Para alcançar este objetivo, traçamos como objetivos específicos: despertar a curiosidade dos alunos e prepará-los para a leitura do folheto de cordel; fazer a leitura compartilhada do folheto de cordel *A chegada de Lampião no céu*, do cordelista Guaipuan Vieira; externar as impressões de leitura que os alunos tiveram da obra lida.

Para tal desenvolvimento, adotamos como procedimento metodológico uma pesquisa-ação de cunho qualitativo. A proposta de leitura foi organizada em oficinas, seguindo uma sequência de leitura a qual Cosson (2016) denomina de *Sequência Básica do letramento literário*. De acordo com este mesmo autor “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” (p. 17).

A leitura focalizada foi do folheto de cordel *A chegada de Lampião no céu* do cordelista Guaipuan Vieira.

A presente pesquisa está organizada em quatro seções, a saber:

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: processos indissociáveis – traz uma reflexão acerca do que se pensa sobre o processo de alfabetização e letramento. Trazemos neste momento como referência teórica Kato (1986), Soares (2017), Kleiman (1995), Street (2014), Cagliari (2007), entre outros.
2. LEITURA: O que dizer? Apresenta a contextualização sobre a leitura e como, geralmente, vem sendo feita ou não na escola, e de que formas deveríamos abordá-la, haja vista a sua grande importância no processo de construção do ser, principalmente no que tange ao letramento literário. Embasamo-nos teoricamente, neste momento em Lajolo (2008), Cosson (2016), Cavalcante (2016), Martins (1994), Zilberman (2009), entre outros.
3. LITERATURA DE CORDEL: contextualização e distinção – apresenta uma contextualização da Literatura de cordel no Brasil, enfatizando as especificidades dos folhetos nordestinos e as possibilidades de levar esse tipo de leitura para a sala de aula de forma a contribuir com a formação do leitor. Para falar sobre isso, tivemos as contribuições teóricas de ABREU (1999, 2006), PINHEIRO (1986), CASCUDO (1984), entre outros. Traz também um pouco sobre a história da EJA e os programas destinados a essa modalidade.
4. INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE – Apresenta a natureza da investigação e a análise da aplicação das oficinas de leitura elaboradas como sequência para a leitura do folheto de cordel em sala de aula.

## 1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire<sup>1</sup>

Muitos dos problemas que enfrentamos em sala de aula relacionados às dificuldades dos alunos em leitura e escrita são objetos de pesquisas de muitos estudiosos há alguns anos, como Magda Soares, Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Essas pesquisas são desenvolvidas principalmente na tentativa de descobrir quais os fatores influenciadores de tamanha dificuldade. Há muitas pesquisas que visam analisar o processo de alfabetização do aluno e quais mecanismos são oferecidos para que, além da *alfabetização*, este aluno obtenha também o *letramento*. A partir de algumas reflexões sobre o assunto, faremos um apanhado sobre a diferença entre alfabetização e letramento na perspectiva de que os dois conceitos se completam.

### 1.1 Alfabetização: um desafio contínuo

O processo de alfabetização no Brasil tem sido um grande desafio desde sempre. Aprender a ler e escrever para alguns é mais fácil, enquanto para outros se torna um verdadeiro “pesadelo”. Pesquisas veteranas e atuais, como as de Magda Soares, mostram que o processo de alfabetização no Brasil tem sido um fracasso há muitas décadas. Dados divulgados pelo Ministério de Educação revelam que o país tem fracassado em alfabetização e que os avanços são poucos<sup>2</sup>.

Magda Soares (2017) faz uma reflexão acerca da taxa de crianças que não consegue aprender a ler e a escrever em idade própria. Ela traz dados que vão desde os anos 60 e, infelizmente, esses índices não são muito diferentes nos dias de hoje. Ao apresentar sua pesquisa, a autora diz que os dados do Ministério da Educação revelam que “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2017, p. 14). Sendo assim, percebemos que o fracasso escolar de muitos

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora Unesp, 2000.

<sup>2</sup> Ver SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2017.

alunos é um problema que enfrentamos há muitos anos e, mesmo os programas criados pelo governo para reverter essa situação assustadora pouco tem contribuído para mudar o cenário.

Ao falar no cenário brasileiro no que tange à alfabetização, segundo Soares (2017, p. 16), no livro *Alfabetização e Letramento*, alfabetização é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Sendo assim, o processo de alfabetização é atribuído ao fato de o indivíduo saber ler e escrever frases simples, como um bilhete, por exemplo, que foi o critério usado durante muito tempo nas pesquisas do CENSO para considerar se o cidadão era alfabetizado ou não.

Já vista da pela ótica do aprendiz, segundo Eliana B. C. de Albuquerque; Artur G. de Moraes e Adréa Tereza B. Ferreira, (2010, p. 15), a alfabetização consiste no desejo de aprender a ler e escrever os textos que circulam em nossa sociedade, e esse desejo faz com que muitos jovens e adultos retomem os estudos.

Mesmo havendo esse desejo de aprender a ler e escrever, ao observarmos os dados sobre o fracasso na alfabetização apresentados há mais de cinco décadas e percebermos que isso pouco mudou, nos questionamos sobre os problemas que “impedem” um avanço mais significativo. Soares (2017) faz algumas reflexões sobre o processo de alfabetização, exemplificando-os:

Um exemplo: o processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões do país, porque a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma [...]. Outro exemplo, sem dúvida mais grave para a realidade brasileira do que o exemplo anterior: a natureza do processo de alfabetização de crianças de classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada “norma padrão culta”) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso à material escrito. (SOARES, 2017, p. 22).

A esse respeito, Luiz Carlos Cagliari (2009) diz que nas aulas de alfabetização, muitas vezes, foca-se muito o processo de ensino e deixa-se o processo de aprendizagem em segundo plano. Segundo o autor, “obviamente, o ato de ensinar pode ser feito por um professor diante de grupo de alunos; nesse sentido é um ato coletivo. A aprendizagem, porém, será sempre um ato individual.” (CAGLIARI, 2009, p. 36).



Nesse sentido, percebemos que o problema que envolve a alfabetização em nosso país envolve vários fatores que podem contribuir ou não para esse processo. Percebemos que além das metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula, tem-se também o estigma que carregam as classes menos favorecidas, seja por ter uma linguagem mais distante da considerada “padrão”, seja por falta de acesso a materiais escritos, por falta de uma educação pública de qualidade, ou até mesmo pelo “ritmo” que cada um tem no processo de aprendizagem.

Soares (2017) ainda a esse respeito, salienta que o processo de alfabetização é de natureza complexa uma vez que envolve um *conjunto de habilidades*. Por ser estudado por diferentes profissionais, envolve várias facetas, que segundo ela estão voltadas às perspectivas *psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística* do processo.

Entretanto, o fracasso no processo de alfabetização está longe de envolver apenas a complexidade das várias facetas da alfabetização. Dessa maneira, é válido ressaltar que pelo fato de a alfabetização ser um desafio contínuo, há a necessidade de se entender quais mecanismos ajudarão nessa problemática e o que é preciso fazer para enfrentar essa barreira tão grande que impede um processo de alfabetização satisfatório. Nesse sentido, de acordo com a autora supracitada, “só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização” (SOARES, 2017, p. 24).

Ao falar sobre a aquisição da escrita, Claudia T. G. de Lemos (2009), nos remete exatamente a mecanismos que podem e devem ser adotados nesse processo de alfabetização. A autora frisa sobre a importância do processo de ressignificação de “textos-discursos”. Segundo ela:

Lendo para uma criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita (LEMOS, 2009, p. 17).

Já para Milton do Nascimento (2009, p. 23), “a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência linguística do aprendiz”. Segundo o autor essa competência linguística é um dos fatores determinantes para a

elaboração das hipóteses e estratégias na construção do conhecimento sobre a escrita.

O mesmo autor acrescenta que ao invés de nós, enquanto professores, só observarmos e reclamarmos de como a oralidade influencia no processo de alfabetização, devemos tomar atitudes. Para ele:

Se estamos colocando que toda construção do conhecimento sobre a escrita é intermediado e tem como base a atuação linguística do sujeito, seja como ponto de referência, seja como condição de aprendizagem, e se tomamos o processo de alfabetização daquela sala de aula particular, daquele colégio tal como ele é organizado, é impossível simplesmente observarmos como as crianças utilizam este seu conhecimento da linguagem oral. **Temos de intervir, reorganizar.** Isso se torna um ajuste necessário [...] no processo de alfabetização. (NASCIMENTO, 2009, p. 23, **grifo nosso**).

Na citação acima, fica claro o papel fundamental de intervenção do professor durante o processo de alfabetização da criança, do jovem ou do adulto. Aliás, esse papel é fundamental não somente no processo de alfabetização, mas em todo o desenvolvimento de aprendizagem e seu uso da sociedade.

No entanto, ainda é necessário salientar que apenas a alfabetização não é necessária para suprir as necessidades do sujeito, uma vez que, além de aprender a ler e a escrever, faz-se indispensável o uso social da leitura e da escrita. A partir da insuficiência do mero ato de decodificação surge um fenômeno “novo”, denominado de letramento. Vejamos no próximo tópico o que se entende por letramento, qual a sua importância e como vem (ou não) sendo desenvolvido no âmbito escolar.

## 1.2 Letramentos: o que falam?

A sociedade contemporânea nos exige muito mais do que apenas saber ler e escrever. Essas exigências fazem com que somente o processo de alfabetização não seja suficiente para que o cidadão faça uso da leitura e da escrita. E ao uso social que se faz da leitura e da escrita nos diversos campus da sociedade podemos denominar de letramento.

No Brasil, o termo letramento começou a ser usado ainda na década de 80, tendo como referência o trabalho desenvolvido por Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Para a autora, o letramento está diretamente ligado

à formação do sujeito. Aparentemente, a autora associa o letramento ao individual. De acordo com Kato (1986):

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para aprender várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Leda Verdiani Tfouni (1988, *apud* SILVA, 2011, p.22), apresenta o letramento distinguindo-o da alfabetização. Segundo a autora enquanto a alfabetização pertence ao âmbito individual, o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo”.

Charles Bazerman (2007, *apud* SILVA e ARAÚJO, 2012), ao discorrer sobre o letramento numa perspectiva retórica, enfatiza a questão do aspecto social na constituição do sujeito. Ele cita o letramento como *socioletramento*, pois, segundo ele:

Em sociedades contemporâneas, a maioria das pessoas participa de muitas variedades de configurações sociais, cada uma delas com seu próprio conjunto de práticas de letramento. [...] ao participar de qualquer sistema social de letramento, assume um papel ou outro, dependendo dos seus interesses, formação, posição no sistema [...] (BAZERMAN, 2007 *apud* SILVA, ARAÚJO, 2012, sp.).

Entretanto, nos estudos de Soares (2017b) sobre o letramento, são apresentados três questionamentos que nos fazem melhor entendê-lo à medida que as respostas vão sendo desenvolvidas: Qual é o significado dessa palavra letramento? Por que surgiu essa nova palavra letramento? Onde os autores foram buscar essa nova palavra, letramento? Vejamos o que Soares (2017) coloca sobre o letramento a fim de esclarecer esses questionamentos levantados por ela.

### **1.2.1 Como surgiu a palavra letramento?**

Para responder tal questão, Soares (2017b, p. 35) apresenta a seguinte representação:

---

**LITERACY: the condition of being literate**

litera + cy  
 ↓ ↓  
 palavra latina = letra -**cy**: sufixo  
 indica: qualidade, condição, estado  
 exemplo: *innocency*: condição de inocente.

Assim representada, a tradução da definição apresentada, *literacy* é “a condição de ser letrado”. O sentido atribuído à palavra letramento, “condição de ser letrado”, está relacionado ao uso que se faz da leitura e da escrita e não é atribuído somente ao fato de saber ler e escrever, ser alfabetizado.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não *letrada*, não vive em estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2017, p. 36).

Dessa maneira, percebemos que letramento está diretamente relacionado aos usos sociais que fazemos da leitura e da escrita em diversas situações na sociedade na qual estamos inseridos. Sendo assim possível uma definição, que nas palavras de Soares (2017) aparece da seguinte maneira: “Letramento: resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita/ O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2017, p. 39).

Dessa maneira, podemos atribuir esta colocação como resposta a um dos questionamentos levantados pela autora supracitada: Qual é o significado dessa palavra letramento?

Para reforçar a resposta para essa pergunta (SOARES, 2017, p. 41), apresenta uma interessante definição através de um poema escrito por uma estudante norte-

americana, Kate M. Chong,<sup>3</sup> que nos faz refletir exatamente sobre as diferentes funções que a leitura e a escrita têm em nosso cotidiano.

### O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita básica de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.  
Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.

O letramento não é limitado como é a alfabetização. Ângela Kleiman (1995), define o letramento como “práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto social da escrita”, observando ainda que a concepção de letramento não se limita ao texto escrito, que está presente também na oralidade.

---

<sup>3</sup> Kate M. Chong, de origem asiática, escreve o poema sobre sua história pessoal de *letramento*. Referência de origem: (McLAUGHLIN, M. & VOGT, M.E. *Portifolios in Teacher Educacion*. Newark, De: International Reading Association, 1996. *apud* SOARES, p. 40, 2017).

Para a autora supracitada, o estudo sobre o letramento no Brasil pode ser definido como:

Uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união de interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, como o interesse social ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Dessa forma, percebemos a importância do desenvolvimento de pesquisas voltadas a essa questão. Vale lembrar que o letramento não está presente somente na escola, e que essa marginalização pelo não conhecimento da leitura e da escrita tão presente na sociedade em nada contribui para o desenvolvimento do sujeito, gerando ou acentuando mais desigualdades sociais.

Corroborando ainda a ideia do letramento como prática social, Barton e Hamilton (2004 *apud* VIANA, *et al.*, 2016, p. 30) enfatizam que o letramento não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas e que como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

### **1.2.2 Por que surgiu a palavra letramento?**

Palavras novas surgem a partir da necessidade de nomear algo novo, como bem lembra Soares (2017b). É nomeado rapidamente algo que faz parte da nossa realidade. E quando aparece um fenômeno novo, há a necessidade de nomeá-lo. Assim ocorreu com a palavra *letramento*. Segundo as palavras de Soares (2017b), à medida que a sociedade se tornou cada vez mais grafocêntrica, aprender a ler e a escrever não era mais suficiente, houve a necessidade da inserção do sujeito nas práticas sociais da leitura e da escrita. Assim sendo, Soares (2017) diz que:

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além das novas alternativas de lazer (SOARES, 2017, p. 48).

Nessa perspectiva, o termo letramento surgiu, segundo as concepções de Soares pela necessidade de destacar claramente os comportamentos e práticas de uso da leitura e da escrita nas muitas situações sociais nas quais o sujeito está inserido. A autora faz, ainda, a seguinte reflexão sobre o surgimento do termo letramento:

[...] Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2017, p. 63).

Essa ideia é confirmada, nas palavras de Albuquerque, Moraes e Ferreira (2010) que salientam que a alfabetização é o processo da escrita alfabética e o letramento está relacionado “aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos”. (ALBUQUERQUE; MORAES; FERREIRA, 2010, p. 18). Isto é, ao letramento são atribuídos o uso e produção dos escritos que “circulam nas interações sociais”.

Nesse sentido, percebemos que o letramento está intrinsecamente ligado aos usos sociais da leitura e da escrita, como já mencionado anteriormente. Estando ele ligado aos usos sociais da leitura e da escrita, nos remete ao trabalho desenvolvido por Brian Street (2014), que aborda a natureza social do letramento e enfatiza a multiplicidade do que ele denomina de “práticas letradas/de letramento”. Vejamos então, o que são os Letramentos sociais abordados por Street.

### **1.3 Letramentos sociais: algumas observações**

Na sociedade, a todo o momento participamos direta ou indiretamente de práticas que envolvem a leitura e a escrita. Embora a escola seja a instituição à qual é atribuída a responsabilidade de fazer com que o sujeito aluno aprenda e desenvolva a leitura e a escrita, é sabido que quando a criança entra na escola já carrega algum conhecimento, conhecimento este que é adquirido no contexto em que ela está inserida. Nesse sentido, não se pode tratar o sujeito como “tábuas rasas” à espera da marca inaugural do letramento, como bem lembra Brian Street (2014), ao desenvolver

uma pesquisa sobre a importância do contexto social no desenvolvimento do letramento.

O trabalho desenvolvido por Street (2014), nos leva a refletir sobre dois modelos de letramento, denominados por ele de *modelo* autônomo e modelo ideológico de letramento. Na concepção do autor, o modelo autônomo, sendo um modelo dominante das instituições educacionais “tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica” (STREET, 2014, p. 44).

Nesse sentido, o modelo autônomo de letramento é tido como universal, de competências “neutras”, que não são vinculadas ao contexto social. De acordo com o autor, este modelo de letramento apresenta um grande distanciamento entre língua e sujeitos, pois:

(...) as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras (...) as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornasse superiores (...) (STREET, 2014, p. 130).

Nesse pressuposto, estando o modelo autônomo de letramento diretamente ligado ao que se ensina sobre as regras da língua nas instituições educacionais, percebemos a desvalorização daqueles que não dominam a leitura e a escrita e a superiorização atribuída somente aos que a dominam de forma “padrão”.

Em contraponto, o modelo ideológico de letramento apresenta uma visão diferenciada. Visto como um modelo opositor ao modelo autônomo aparece defendendo a inserção do contexto social nas práticas de leitura e escrita, uma vez que essas práticas estão diretamente ligadas ao nosso cotidiano em praticamente tudo que fazemos. Vale enfatizar que tanto a leitura quanto a escrita são importantes, entretanto, geralmente a escola, seguindo o modelo autônomo, prioriza a escrita e as regras da língua. Essas regras são necessárias logicamente, mas não devemos esquecer que leitura e escrita devem ser práticas indissociáveis, e que o letramento não é único da escola. E por não ser único da escola, de acordo com Street:



Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustadas dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

Diante disso, temos que nos atentar aos fatos de que há a necessidade de a escola como instituição pedagógica aderir a práticas de letramento que possibilitem aos alunos a real inserção na sociedade, deixando de lado o posicionamento de detentora do saber e passando a ser parceira na construção do conhecimento.

Vários estudos surgiram no Brasil, a fim de expandir discussões acerca das práticas de letramento. Kleiman (1995), em obra intitulada *Os significados do letramento*, corrobora com as ideias já mencionadas de Street de que o letramento não é único, ela frisa que “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Apesar de observarmos que, inicialmente, o letramento, geralmente vem associado ao uso da escrita, tomamos aqui a leitura e a escrita como indissociáveis. Dessa forma, faremos uma abordagem sobre a leitura e sua importância no processo de construção de formação do indivíduo como cidadão.

## 2 LEITURA: O QUE DIZER?

“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2008, p. 7).

É plausível a colocação da autora acima mencionada de que a leitura está presente na escola, mas também na “escola da vida”. Haja vista que a todo momento estamos fazendo leituras, sejam elas de textos escritos, de textos imagéticos, sejam leitura de pessoas, desde um gesto mais aguçado ou até mesmo de um simples olhar. A leitura faz parte do nosso cotidiano. Sendo assim, “como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu papel de sedução nos estreitos círculos da escola” (LAJOLO, 2008, p. 7).

Essa ideia de leitura também é descrita em um poema de Ricardo Azevedo citado por Maria Clara Cavalcanti (2016):

A leitura é muito mais  
Do que decifrar palavras  
Quem quiser pagar pra ver  
Pode até se surpreender:

Vai ler nas folhas do chão,  
Se é outono ou verão;

Nas ondas do mar,  
Se é hora de navegar;

E no jeito da pessoa,  
Se trabalha ou é à toa;

Na cara do lutador  
Quando está sentindo dor;

[...]

E na pele da pessoa,  
E no brilho do sorriso,

Vai ler nas nuvens do céu,  
Vai ler na palma da mão,

Vai ler até nas estrelas,  
E no som do coração.

Uma arte que dá medo  
É a de ler um olhar,  
Pois os olhos têm segredos  
Difíceis de decifrar.

As ideias de que a leitura envolve vários aspectos do cotidiano estão entrelaçadas nas citações dos autores supracitados. Corroborando ainda com essa perspectiva, Maria Helena Martins (1994) entende a leitura da seguinte forma:

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler (MARTINS, 1994, p. 10).

Dessa maneira, confirma-se a leitura como um processo que passa a fazer parte de nós desde muito cedo, sem nada ter a ver somente com o aprender a decodificar os códigos da escrita. O que nos deixa muitas vezes intrigados, é que, se a leitura faz parte de nós desde tão cedo, por que o desenvolvimento desta se perde no caminho para muitos?

Cavalcanti (2016, p. 28, 29), em seu livro *Formação do leitor: uma questão de jardinagem*, ressalta que formar leitores é como cuidar de um jardim, que “na arte de promover a leitura temos que agir como jardineiros cuidadosos.” Então, será que não estamos sendo “jardineiros” cuidadosos e competentes?

Indagação mais que pertinente, uma vez que, às vezes, nos perdemos na obscuridade do “meu aluno não lê!”. Talvez realmente não leia o que queremos que leia. E por que delimitar suas leituras? Por que ler somente para cobranças em atividades posteriores?

Provavelmente essa forma de ler escolarizada tenha favorecido para que o desenvolvimento do gosto pela leitura se perca no caminho para muitos.

De acordo com Émerson de Pietri (2009, p. 11), a leitura tem sido visto em nossa sociedade como uma prática social escolarizada, em relação à qual “as pessoas consideram que uma das funções da instituição escolar é ensinar a ler”, todavia, a leitura, segundo ele não é uma prática escolar, já que:

uma pessoa pode aprender a ler sem ter ido a escola, ou, mesmo quem tenha aprendido a ler na escola, pode desenvolver habilidades de leitura diferentes daquelas que a escola lhe apresentou, e ler textos pertencentes a gêneros com os quais não teve contato em contexto escolar (DE PIETRI, 2009, p. 11).

Nesse contexto, percebendo a importância da leitura para a formação do leitor é que nos perguntamos: como se tornar leitor? É preciso ler. E como incentivar a leitura para quem declara “não gostar de ler livros”? É preciso criar estratégias para estes declarantes perceberem que a leitura, de todos os tipos, não somente de livros, nem sempre é entediante e que pode ser muito interessante e prazerosa. Sobre isso, Renata Junqueira Souza (2010) ressalta que:

A criança forma-se leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária [...] no entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelecem as bases orientadoras para a formação do leitor (SOUZA, *et al.*, 2010, p. 54).

Conforme o que foi dito acima, por Souza (2010), a formação do leitor está também ligada às estratégias criadas, no caso aqui mencionado, pelo professor, para que a leitura proposta faça sentido ao leitor. Novamente aparece a analogia às formas como a literatura é lida na escola.

Embora alguns alunos declararem não gostar de ler, eles leem mensagens nas redes sociais, os mais variados tipos, então, eles leem sim. Provavelmente não estão gostando da leitura oportunizada pela escola.

Em uma descrição sobre sua experiência como aluno e posteriormente como professor, Paulo Freire faz a seguinte colocação:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1989, s/p.).

A leitura, apesar de ser cobrada nos exames seletivos, precisa ser um atrativo para os alunos, para que realmente seja vista por eles como um suporte para a vida, tanto pessoal quanto profissional. Haja vista a leitura ser fundamental na formação do ser humano, proporcionando a criticidade, o domínio da linguagem e em consequência, um bom desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento.

É notório que a leitura vai muito além da escola. No entanto, como parte dela, enquanto professores, por estarmos diariamente com os alunos em sala de aula e

percebermos os problemas pertinentes que envolvem o interesse ou não pela leitura é que abordaremos no próximo tópico como a leitura vem sendo trabalhada no âmbito educacional e qual a importância da escola nesse processo.

## 2.1 A leitura na escola

Ai que prazer  
 Não cumprir um dever,  
 Ter um livro para ler  
 E não o fazer!  
 Ler é maçada.  
 Estudar é nada  
 O sol doira  
 Sem literatura.  
 O rio corre, bem ou mal  
 Sem edição original.  
 E a brisa, essa,  
 De tão naturalmente matinal,  
 Como tem tempo não tem pressa.

Livros são papéis pintados com tinta.  
 Estudar é uma coisa em que está indistinta  
 A distinção entre nada e coisa nenhuma.  
 (FERNANDO PESSOA)

O fato de ter que ler, para muitos alunos parece um martírio, em voz alta então, há aqueles que ficam em um verdadeiro desespero. Isso se dá, provavelmente, devido à falta de prática e às dificuldades que têm até mesmo com a decodificação dos signos, o que ocasiona em muitos vergonha e timidez em relação à leitura. Ainda há os que acreditam que a leitura pouco faz diferença em sua vida. Então, o que estamos fazendo para mostrar o contrário? Como a leitura vem sendo desenvolvida no ambiente em que, geralmente, alguns alunos só fazem uma leitura mais complexa nela?

Assim como existem aqueles que quando adentram na escola já têm uma experiência de leitura, há também os que começam esse processo quando inicia a escolarização. Segundo Márcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins (2010, p. 26), “grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto.” De acordo com as autoras, devido a isso, a escola é uma agência de letramento muito importante. Entretanto, “defendem que as práticas precisam ser refletidas e sistematizadas”, assumindo primordialmente a promoção do ensino da leitura e da escrita.

Segundo De Pietri (2009, p. 33), “os textos, literários ou não, ao entrarem em sala de aula, passam por um processo de apropriação didática. Isso significa que eles são lidos na escola de modos diferentes de como são lidos fora da escola”.

A leitura na escola, geralmente é vista como obrigação e, talvez esse fardo de obrigatoriedade é que faz com que ela seja rejeitada por muitos alunos.

No que tange a esse modo diferente de ler na escola, podemos dizer que as palavras de Silva e Martins (2010) descrevem uma das situações pertinentes a esse respeito. Silva e Martins (2010) afirmam que:

A sensação diante da inexorabilidade do tempo pedagógico faz imperar a rotina e a fragmentação das atividades, em razão de uma urgência em se cumprir conteúdos escolares, que, certamente, são bastante relevantes. Mas como dar conta do ensino desses conteúdos, garantindo a leitura na condição de prática histórica e cultural? (SILVA, MARTINS, 2010, p. 27).

Dessa maneira, a grade de conteúdos a ser cumprida, na maioria das vezes faz com que a leitura seja utilizada apenas como pretexto (LAJOLO, 1988, p. 53), para trabalhar unicamente a gramática<sup>4</sup>. E a leitura, principalmente a literária, é feita de forma fragmentada, na maioria das vezes. Essa fragmentação “é um recurso bastante usado pelos livros didáticos como estratégia para facilitar o trabalho de leitura em sala de aula. Isso se faz mesmo quando o tema em questão é o ensino de literatura” (DE PIETRI, 2009, p. 40).

Embora essa forma fragmentada em que os textos literários são apresentados aos alunos no livro didático não seja a melhor, devemos desenvolver estratégias para estimular cada vez mais o interesse deles pela leitura, seja ela por prazer, distração, informação ou necessidade. Necessidade sim, já que ela nos é cobrada também.

Entretanto, o fato de sermos cobrados, não nos exime de apreciar as diversas leituras que o mundo nos proporciona em todos os sentidos. Regina Zilberman (2008) nos traz uma interessante reflexão sobre a leitura dos textos literários.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem

---

<sup>4</sup> Não queremos dizer que a gramática não deva ser trabalhada, longe disso, ela é indispensável. O que ressaltamos aqui é a utilização do texto como “desculpa”. Dizer-se promover a leitura quando na verdade o único propósito seja gramatical.

existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Esse enriquecimento a partir do “consumo” da leitura nos remete ao letramento literário. No que tange ao processo de letramento oportunizado pela escola, há uma proposta apresentada por Rildo Cosson (2016), no livro intitulado *Letramento literário: teoria e prática*. Destacaremos no próximo tópico algumas das colocações que o autor faz sobre o letramento literário na escola.

## 2.2 Letramento Literário: uma proposta pertinente

O processo de letramento literário nas escolas deve ser sempre pertinente, seja através de propostas direcionadas pelas secretarias de educação, seja através de propostas desenvolvidas por nós professores, estas devem ser mais pertinentes ainda, já que estamos diretamente em contato com nossos alunos.

Apesar de não existir a disciplina específica de Literatura no ensino fundamental, a leitura está presente em todas as aulas, independente da disciplina.

Como professores de Língua Portuguesa, nos dividimos entre o processo de regras da língua e o processo de leitura. Na maioria das vezes, o ensino das regras da língua sobrepõe à leitura literária. A mudança neste quadro de sobreposição é necessária, uma vez que:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modelo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2016, p. 16).

A leitura e a escritura são práticas indissociáveis, sendo assim, não se deve priorizar esta ou aquela. Nesse sentido, a literatura possui uma função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Por isso necessita manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2016, p. 17).

Zilberman (1988, p. 10), ainda na apresentação do livro *A leitura e o ensino da Literatura*, ao falar dos debates ocorridos na década de 70 sobre a crise da leitura

ênfatiza a escola como o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler.

Mesmo não sendo a escola unívoca para o desenvolvimento da leitura e do gosto pela leitura, ela tem uma parcela importantíssima nesse processo, já que o aluno passa grande parte de sua vida frequentando-a.

Entretanto, o lugar da literatura nas escolas não tem sido muito promissor. De acordo com Cosson (2016), uma das maiores problemáticas encontradas no ensino de literatura é a divisão que se faz por faixa etária, como se um leitor de literatura infanto-juvenil não se tornasse leitor da literatura “adulta”<sup>5</sup>.

Além da crítica a essa divisão, Cosson (2016, p. 22) ressalta que os conteúdos de Literatura oscilam entre dois extremos: “a exigência do domínio de informação sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, uma mera fruição.” O autor acrescenta que a literatura, dessa forma, está em processo de falência.

Isso quer dizer que a leitura não pode ser por fruição? Não, quer dizer que além da fruição é preciso que a leitura literária “seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. (COSSON, 2016, p. 23). Nesse contexto, Mirian Hisae Y. Zappone em seu artigo *Modelos de letramento literário e ensino da Literatura: problemas e perspectivas*, da série *Gestor escolar: a escola e a formação do leitor* comunga com o que Cosson frisa da forma com que vem sendo desenvolvido o trabalho com a leitura na escola, mas crê que é possível que essas práticas sejam revistas.

Na escola, a leitura literária serve, principalmente, para o atendimento de tarefas escolares solicitadas pelo professor (preencher fichas de leitura, fazer resumos da história, fazer provas de leitura, etc.). Entretanto as práticas de leitura e mesmo de produção de textos literários podem estar ligadas a outros objetivos como o prazer, o conhecimento, a aquisição de um status de leitor diante de um grupo [...]. (ZAPPONE, 2015, sp.).

Nesse sentido, percebemos que a leitura literária não deve e não pode ser restrita a preenchimento de fichas. Não se pode desconsiderar nem abandonar o prazer da leitura, no entanto deve-se manter o compromisso que todo saber nos exige.

---

<sup>5</sup> Segundo Cosson (2016, p. 20; 21) a escola faz uma grade divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo, como se um não fosse ou se tornasse leitor do outro.



O ideal é que o prazer na leitura seja concomitante ao compromisso com o saber. E para que isso aconteça, segundo a concepção de Cosson (2016, p. 23), “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”.

A essa questão, já bem mencionou Tzvetan Todorov (2004), em sua obra *A literatura em perigo*, que:

A análise das obras feita na escola deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2014, p. 89).

Diante disso, a leitura, de fato, das obras literárias, pode contribuir para a formação do leitor. Sendo assim, de maneira digamos que, particular, cada aluno pode se inserir nas práticas de leitura, desde que seja estimulado a isso.

A leitura literária como fonte de prazer deve ser estimulada sempre. Faz-se necessário primeiro, cativar o aluno para gostar de ler, e então inseri-lo em outras possibilidades a partir da leitura do texto literário.

De acordo com Marisa Lajolo, “em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo” (LAJOLO, 1988, p. 53).

O texto como pretexto continua sendo levado para a sala de aula e, continuará sendo. Para que isso não se perpetue é necessária a mudança de postura do professor frente à leitura do texto literário em sala de aula.

Reportando-nos à formação de leitores como uma questão de jardinagem (CAVALCANTI, 2016, p. 28), inferimos que, ao almejar que nosso aluno se encante pela leitura, precisamos preparar a terra, plantar as sementes e regar adequadamente para que se torne um belo jardim. E não é sempre cobrando atividades, levando o texto como pretexto, que esse jardim florescerá.

Não é possível medir a responsabilidade do professor mediante a formação ou não do aluno leitor. Pode-se dizer que, a figura do professor leitor, amante da leitura literária pode cativar o aluno. E que a maneira que o professor leva a leitura literária

para a sala de aula pode afastar, para não usar um termo mais drástico, o aluno definitivamente da leitura, principalmente a literária. Nesse sentido, “o primeiro requisito, para que o contato aluno/texto seja menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (LAJOLO, 1988, p. 53).

Considerando que o papel da escola não se restringe ao ensinar a ler e a escrever, mas também instigar os alunos a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, é que fica clara a necessidade da oferta de materiais de leitura pela escola. Entretanto, essa oferta não existe em muitas escolas brasileiras. Geralmente, o material de leitura oferecido aos alunos restringe-se ao livro didático.

As bibliotecas escolares, em muitos estabelecimentos de ensino, inclusive em nossa escola, são usadas como depósito de livro didático. A falta de livros literários na escola deixa o professor em situação, muitas vezes desesperadora. Como ajudar nosso aluno a gostar de ler se não tenho uma oferta interessante para ele?

É certo que, algumas vezes, por exemplo, na escola em que desenvolvemos a intervenção, quando há cópias disponíveis, a coordenação sempre está disposta a reproduzir o material solicitado pelo professor. Mas cópias de livros, mesmo com boa vontade, nem sempre é possível.

Percebemos a importância de o aluno entender que a leitura irá oportunizar a ele uma visão mais ampla do mundo. Que através da leitura ele pode se encontrar e perceber melhor os acontecimentos. Que a leitura enriquece. Assim, a leitura poderá se transformar em necessidade e forma de prazer para eles.

Então, que tipo de leitura o professor deve oferecer ao aluno? Não vemos o porquê de a escolha ser sempre do professor! Na verdade, o ideal é que o aluno leia algo que lhe faça sentido. Isso não anula o professor de escolher leituras, claro que não! Mas faz-se necessário também que haja momentos em que o próprio aluno escolha o que quer ler.

Leitura boa é aquela que faz sentido para o leitor. Quando o leitor lê algo que não lhe diz nada, esse texto é *tagarela*, como bem menciona Barthes (1987, p. 9), ao enfatizar que “A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura”.

Nesse sentido, por que oferecer textos “tagarelas” para o meu aluno? É certo que é necessário ter acesso e conhecimento sobre os mais variados textos. E esse

conhecimento pode ser construído de forma mais prazerosa, e para isso acontecer o professor precisa assumir seu papel de mediador.

Roland Barthes (1987) menciona o texto como um *strip-tease* para o leitor. De acordo com ele, o interessante é que o leitor vá “despindo” o texto aos poucos até chegar ao ápice do prazer. O autor menciona que:

O lugar mais erótico de um corpo não é lá onde o vestuário se entreabre? Na perversão (que é o regime do prazer textual) não há “zonas erógenas” (expressão aliás bastante importuna); é a intermitência, como o disse muito bem a psicanálise, que é erótica: a pele que cintila entre duas peças (as calças e a malha), entre duas bordas (a camisa entreaberta, a luva e a manga); é essa cintilação mesma que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento-desaparecimento (BARTHES, 1987, p. 15).

Observamos em nossa prática docente, que a leitura imposta traz poucos resultados para que o aluno se torne leitor. Para tornar-se leitor há a necessidade de surgir o interesse pelo texto. E quando há cobranças e mais cobranças, geralmente esse gosto não vem.

Nas concepções de Zilberman (1988), a leitura de literatura oportuniza a vivência com o mundo exterior e ainda permite que o aluno tenha suas próprias percepções e não se atenha unicamente ao que o professor diz. Segundo a autora, com a leitura do texto literário o aluno se torna “co-participante, e o professor menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo”.

É o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre crianças ou jovens e o texto, assim como entre aluno e professor. Pois, no primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude (ZILBERMAN, 1988, p. 21).

Essa percepção que o leitor pode ter a partir da leitura só acontece se ele ler. E como menciona Antônio Candido (1988), a literatura é um direito, se é um direito, todos devem ter acesso. E se estamos falando da escola, devem ter esse acesso na escola.

Para Candido (1988, p. 174), “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela”.

Nesse sentido, perguntamo-nos por que em pleno século XXI, com a tecnologia a pleno vapor, ainda existe falta de acesso a leituras literárias para nossos alunos? De quem é a culpa de não se ter alunos leitores?

É muito fácil, na maioria das vezes, colocar a culpa no professor, na escola, no aluno. Mas deve-se levar em consideração inúmeros fatores que contribuem para esta questão.

Não se pode esquecer que há falta de recursos para as escolas, baixa remuneração para os profissionais da educação, falta de estrutura e recursos na família, o tempo corrido com as atividades e os conteúdos que devem ser ministrados. Dessa maneira, precisa ter muita força de vontade para conseguir se dedicar a leitura de um livro juntamente com várias turmas.

Não estamos dizendo isso para desestimular o incentivo à leitura, jamais. Estamos tão somente sendo realistas sobre todas as barreiras que o professor, hoje, encontra. E mesmo com todas essas barreiras, ainda é possível desenvolver atividades satisfatórias com o texto literário. Entretanto, quando não for possível, é necessário lembrar todos os percalços que contribuíram negativamente para a falta de sucesso.

Na escola, o texto deve se manifestar em sua plenitude. “E é essa plenitude de sentido que todas as atividades desenvolvidas com o texto devem ter, para que o texto resguarde seu significado maior” (LAJOLO, 1988, p. 62).

### **2.2.1 Letramento literário: estratégias/etapas objetivas**

Para promover o letramento literário, existem algumas estratégias que podem contribuir e subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. Um livro recente que aborda tal questão é *Letramento literário, teoria e prática*, de Rildo Cosson.

Como organização para apresentar a leitura aos alunos, inclusive a que utilizamos para a aplicação da nossa pesquisa, falaremos sobre o que Cosson chama de *Sequência básica* do letramento literário. Cada uma delas será detalhada posteriormente na análise da intervenção.

Segundo Cosson (2016), o letramento literário poderá ser melhor subsidiado quando há uma organização para apresentar uma leitura ao seu leitor. Pode-se utilizar de uma sequência básica ou expandida.

Optamos por utilizar a sequência básica, que é apresentada como uma sequência de motivação, introdução, leitura e interpretação.

De acordo com Cosson (2016), “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação”. Nesse sentido, ele apresenta a motivação como uma preparação para a leitura de um texto ou de um livro. Segundo suas concepções, a motivação é o primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicado exatamente para preparar o aluno para entrar no texto. (COSSON, 2016, p. 54)

Durante a explanação de experiências vividas em 1991, no 8º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), o autor faz algumas considerações sobre a participação em uma mesa-redonda, cujo objetivo era falar sobre o papel pedagógico da literatura. Frisa a percepção de que “os palestrantes daquela mesa-redonda defendiam com entusiasmo contagiante a força educativa da literatura e sua importância na formação e no exercício profissional dos professores” (COSSON, 2016, p. 52). Acrescenta ainda, que:

O entusiasmo, as ideias e os relatos bem sucedidos daquele 8º Cole atravessaram positivamente minha atuação docente e chegaram à equipe de Língua portuguesa e Literatura da Secretaria de Educação do Acre. Essa equipe estava disposta a renovar o ensino da leitura e da escrita no estado e juntos realizamos uma série de atividades para professores da área. (Idem)

Dotado desse entusiasmo, o autor descreve os trabalhos que foram desenvolvidos com base numa sequência básica, a fim de promover uma renovação no ensino da leitura e da escrita, um dos fatores que, geralmente não vem se desenvolvendo como o desejado, e assola o âmbito educacional.

O esperado com as estratégias de motivação, como o próprio nome remete, é que o leitor se sinta motivado a ler.

A segunda etapa para o letramento literário é a introdução, como bem afirma Cosson (2016), esta é “a apresentação do autor e da obra”. Esta etapa da sequência básica é de fundamental importância para que aluno tenha o contato inicial com a obra a ser lida e seu autor, o que pode contribuir significativamente para o sucesso da leitura, uma vez que, geralmente, esse primeiro contato possibilita o interesse ou não pela obra.

Mesmo sendo uma atividade simples, é necessário, de acordo com o autor supracitado, que o professor se atente a alguns cuidados, principalmente em relação à exposição longa sobre a vida do autor, o que pode de primeira mão incitar o desinteresse dos leitores. Segundo ele, é preciso que “a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos.” (COSSON, 2016, p. 60).

A terceira etapa da sequência básica do letramento literário é a leitura, nela é feita a leitura da obra. Segundo Cosson (2016), esta etapa demanda, dependendo da leitura em questão uma organização para que seja feita em intervalos, em caso de textos mais longos. No nosso caso não foi necessária a leitura em etapas, já que o folheto de cordel, foco da leitura, é curto, contendo apenas oito páginas. Isso oportunizou a leitura completa em duas aulas de 40 minutos cada.

A quarta etapa da sequência é a interpretação. “A interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2016, p. 64).

Dessa forma, identificamos a interpretação como o momento pós-leitura, em que o leitor deve externar suas impressões sobre a leitura realizada. A este momento o autor em destaque acentua que:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. [...] quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele se 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, 2016, p. 65).

Assim sendo, esta etapa do desenvolvimento de uma sequência básica do letramento literário complementa e fecha com “chave de ouro” a experiência de leitura que o leitor teve com determinada obra.

### 2.3 A formação do leitor literário

Apreciamos a leitura de forma prazerosa. Quando se tem prazer no que faz, geralmente, é feito com maior frequência. E será que é possível contribuir para a formação de alunos leitores com leituras que não os agrada?

A resposta é provavelmente “não”, apesar de sabermos que, algumas vezes, tem-se antipatia por determinada leitura antes mesmo de conhecê-la. No entanto, em si tratando de cativar alunos e contribuir para a sua formação enquanto leitor, acreditamos que o ponto de partida é a leitura por prazer.

Mas essa leitura prazerosa não se torna prazerosa de um dia para o outro. Para que isso aconteça é necessário que se tenha prática. Nem sempre é possível se sentir confortável com determinada leitura, principalmente quando essa prática ainda não faz parte da vida do aluno.

Nesse sentido, é perceptível que, para contribuir para a formação de um leitor, há a necessidade de uma comunhão baseada no prazer entre o leitor e o texto, e mais, essa comunhão, além de prazer, deve ser estabelecida na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Ricardo Azevedo (2004, p. 40) ressalta a plurissignificação do texto literário. A linguagem literária permite a liberdade de interpretação. Para o autor “é possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade.” Para o mesmo autor, é preciso afirmar que, assim como obras informativas, a literatura de ficção também pode nos fazer pensar sobre a vida e o mundo. Segundo Azevedo (2004):

Através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis (AZEVEDO, 2004, p. 40).

Essa ideia de subjetividade é vista nas palavras de Heloisa Seixas (2011). No livro *O prazer de ler*, a autora fala sobre suas experiências de leitura e menciona quão fantástico é o encontro com a literatura. Nas palavras da autora já mencionada, “lendo, somos cúmplices, coautores, [...]. Ler é, portanto, um exercício de liberdade quase tão amplo quanto pensar” (SEIXAS, 2011, p. 7).

Neste sentido, não podemos deixar de nuançar a leitura como um retorno a si. Ao ler, de acordo com Vincent Jouve (2013), cada um projeta um pouco dessa leitura para si. Então, retomamos a pergunta: será possível contribuir na formação de alunos leitores com leitura que não lhes agrada?

Mesmo sabendo que determinadas leituras que, desagradam inicialmente, podem agradar no percurso da leitura de um texto ou de um livro, para aqueles que ainda estão sendo iniciados nesse processo, a prática de leitura, consideramos importante que as experiências iniciais sejam as melhores possíveis. Assim, acreditamos que o leitor em formação terá mais êxito nesse percurso.

Não acreditamos haver uma receita pronta e acabada para formar leitores, até mesmo porque cada indivíduo se comporta e tem um ritmo diferente (ninguém é igual ninguém). Nesse sentido, é possível criar oportunidades para que os alunos conheçam os textos, conheçam os livros que se pretende ou não que eles leiam.

É difícil gostar de algo que não se conhece. Dessa forma, um dos primeiros passos para que o aluno se inicie como leitor é fazer com que ele se interesse. E como fazer o aluno se interessar? Para isso, é preciso apresentar o livro a ele, ler juntamente com ele, comentar e desenvolver conversas a partir de uma leitura.

Possivelmente, haverá quem não demonstre interesse, mesmo com estratégias que pressupõem um resultado positivo. Entretanto, não devemos pensar o que não dará certo, devemos pensar que, se conseguirmos iniciar um aluno no mundo da leitura, já é um passo dado.

Esse estímulo à leitura é o que propomos com a leitura de folhetos de cordel a qual nos dedicamos em nossa pesquisa. Literatura Popular, como é denominada, que carrega consigo inúmeras formas de atrair o leitor.

Neste próximo texto, falaremos sobre a Literatura de cordel, suas especificidades e como é possível seu uso em sala de aula como forma de contribuir para a formação de leitores.



### 3 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A LITERATURA DE CORDEL

No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 17)

Visto que abarca vários gêneros (romance, poesia, teatro...) o Cordel não deve ser considerado como um gênero literário, mas sim como uma literatura que abrange vários gêneros presentes na sociedade. Inicialmente, não apreciada por muitos estudiosos literários, a Literatura de Cordel ficou conhecida desta maneira pela forma como era distribuída para venda. Geralmente, era exposta ao seu público presa a um barbante (cordel).

A literatura de cordel é, em geral, bem recebida por onde passa. Já foi vista com preconceito, por não ter uma preocupação com a linguagem utilizada. “Devido ao linguajar despreocupado, regionalizado e informal para a composição dos textos essa modalidade de literatura nem sempre foi respeitada, e já houve até quem declarasse a morte do cordel, mas ainda não foi dessa vez”. (ARAÚJO, 2006, s/p.)

Por que a literatura de folhetos de cordel é tida como literatura popular? Por que essa literatura é banalizada por muitos? Na visão de Márcia Abreu (2006, p. 58), em seu livro *Cultura letrada: Literatura e leitura*, o problema está no fato de que aqueles considerados com maior prestígio na sociedade, como o professor, o crítico literário, o homem maduro, conseguiram que o seu modo de ler, de se emocionar fosse visto como o único modo de ler e de sentir.

Ainda é possível perceber esse dilema na colocação de Maria Eva da C. Machado (2008) ao dizer que a literatura popular enfrenta vários questionamentos.

Será marginal ou canonizada? Quem ou o quê decide de que lado da fronteira ela se situa? Qual a denominação prevalente entre as comunidades interpretativas? Literatura Oral? Literatura Popular? Literatura Tradicional? Literatura Oral de Tradução Popular? Literatura de Tradição oral? Serão as narrativas que ainda transmitem oralmente ou também aquelas que já foram registradas por escrito, incluídas no conceito? (MACHADO, 2008, p.13).

Ainda neste sentido, Luís da Câmara Cascudo (1984, p. 27) afirma que “A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos,

românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes de atenção fixa do auditório [...]”.

No entanto, mesmo com toda essa desvalorização, todo público tem um gosto e, graças a isso a literatura de cordel está viva. No Brasil, é mais comum na região Nordeste e alguns pesquisadores, na maioria das vezes, atribui sua origem como sendo de Portugal. Todavia, em relação a sua origem, não é desta forma que se deve pensar a história do cordel nordestino.

De acordo com Abreu (1999), existe uma diferença entre os textos de cordel vindos de Portugal e os folhetos oriundos da região Nordeste do Brasil.

Dentre o vastíssimo conjunto de textos editados sob a forma de literatura de cordel, alguns foram eleitos para ser enviados ao Brasil. [...] Os livros submetidos à apreciação eram os mais variados, uma vez que toda matéria impressa estava sujeita ao parecer do censor para que pudesse circular entre Portugal e Brasil (ABREU, 1999, p. 49, 51).

A referida citação é da pesquisadora Márcia Abreu, em livro intitulado *História de cordéis e folhetos*. Nele a autora traz um estudo acerca da ascendência do cordel nordestino, se é que assim podemos dizer, “ascendência”. A autora justifica sua pesquisa pelo fato de descobrir que no Brasil não havia sequer um folheto português, então como acreditar que a descendência do folheto de cordel nordestino seja realmente de Portugal? Para isso fez-se necessário estudar “com cuidado” a produção nordestina (ABREU, 1999. p. 10).

No decorrer de sua pesquisa, a mesma autora faz uma análise retrospectiva dos cordéis de Portugal e ao perceber a falta de uniformidade no cordel luso, para ela é perceptível a diferença entre o cordel de Portugal e o cordel do Nordeste brasileiro. E chega à conclusão de que os cordéis dos lusitanos “não são sequer um pálido esboço do que é a literatura de folhetos no Nordeste brasileiro” (ABREU, 1999, p. 72).

É compreensível no estudo de Abreu (1999), que a primeira diferença que se pode estabelecer entre o cordel de Portugal e o Cordel do Brasil está em sua estrutura. Haja vista que o lusitano não seguia uma regra específica e o cordel nordestino apresenta características bem específicas. Para ser considerado cordel, no Brasil, o texto deve apresentar-se da seguinte forma:

- Os folhetos devem ser escritos em versos;

- O título do folheto deve ser enxuto, conseguir resumir a história e atrair a atenção do leitor ou ouvinte;
- Os versos devem obedecer a uma estrutura rígida de rimas e estrofes;
- O folheto deve possuir de 8 a 16 páginas (acima disso o folheto é considerado um romance);
- A xilogravura do folheto, a ilustração da capa ou fotografia devem apresentar uma síntese da história narrada no folheto.

Nesse sentido, essa diferença também é citada nos versos de cordel de Rodolfo Coelho Cavalcante:

Na França, também Espanha  
 Era nas bancas vendida,  
 Que fosse em prosa ou em verso  
 Por ser a mais preferida  
 Com o seu preço popular  
 Poderia se encontrar  
 Nas esquinas da avenida.

No Brasil é diferente  
 O cordel-literatura  
 Tem que ser todo rimado  
 Com sua própria estrutura  
 Versificando em sextilhas  
 Ou senão em setilhas  
 Com a métrica mais pura.<sup>6</sup>

Para Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012), em referência a essa diferença, a expressão 'literatura de cordel' foi utilizada pelos estudiosos da nossa cultura para referir-se aos folhetos vendidos em feiras das pequenas cidades no interior do Nordeste. E em Portugal eram chamados de cordéis os livros impressos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados. E mais, diferentemente do Brasil, em Portugal, os cordéis eram escritos e lidos por professores, advogados, médicos, padres. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 18-19).

Nesse sentido, podemos dizer ainda que, o cordel de Portugal se assemelha ao cordel do Brasil apenas na forma de ser exposta e na utilização de papel barato para sua confecção.

E há quem diga que a forma de exposição para venda dos folhetos de cordel, no Brasil, durante muito tempo era feita com os folhetos espalhados em uma mesinha

---

<sup>6</sup> Encontrado em MARINHO, Ana Maria; PINHEIRO, Hélder. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo – Cortez, 2012.

ou no chão, com pequenas pedras por cima para evitar que o vento levasse tais folhetos.

Abraão Batista (2015), cordelista, faz o seguinte relato sobre como eram expostos os folhetos nas feiras.

Durante o meu tempo de menino e adolescente eu nunca presenciei um vendedor de folhetos fazê-los pendurados em um cordão (ou barbante). Espalhava-se numa mesinha ou no chão, protegidos do vento por pedrinhas por cima. [...] Há quem jure que cordel tem esse nome porque é vendido pendurado em cordão. E as “Maria vai com as outras” penduram os folhetos nos barbantes. (Abraão Batista)<sup>7</sup>

O cordel do Brasil, como já mencionado, assume uma particularidade, uma estrutura totalmente diferente daquele do qual se originou o nome. Márcia Abreu (1999) menciona que, além da diferença na estrutura, é perceptível também a diferença dos assuntos retratados nas histórias escritas nos cordéis.

A vida nordestina parece ser palco e a fonte dos folhetos. Embora não haja restrições temáticas, essa produção sempre esteve fortemente calcada na realidade social na qual se inserem os poetas e seu público, desde as primeiras produções. Mais da metade dos folhetos impressos nos primeiros anos continha ‘poemas de época’ ou de ‘acontecido’, que tinham como foco central o cangaceirismo, os impostos, os fiscais, o custo de vida, os baixos salários, as secas, a explosão dos trabalhadores. [...] Dificilmente se terá pensado nesses temas a partir de cordéis portugueses que tratam de reis, condes e cavaleiros [...] No Nordeste, embora haja também narrativas ficcionais que contam as aventuras dos personagens, o estado de “indignação, lamentação e crítica do cotidiano” contamina as histórias (ABREU, 1999, p, 119-121).

No Nordeste, a Literatura de cordel assumiu um caráter também informativo, tornando-se um importante meio de comunicação popular. Roberto Aurélio Lustosa da Costa, observa que o cordel, no século XX, atinge uma evolução.

Para o homem pobre do meio rural, principalmente, carente por demais meios de comunicação e expressão o cordel passa a significar quase tudo. Os poucos alfabetizados leem para grandes grupos que saboreiam cada linha narrada. O cordel é jornal, é divertimento, literatura, meio de difusão de conhecimentos, de perpetuação da história e da cultura (COSTA, 1978, p. 17).

---

<sup>7</sup> Disponível no folheto de cordel *Conversa da caapora com o Saci Pererê*, de Abraão Batista. 3ª Ed. Junho de 2015.

Percebendo os folhetos com toda esta abrangência, acrescentamos ainda, que a Literatura de cordel apresenta em sua composição, além de outros fatores, uma forma de expressão de sentimentos, uma maneira de pensar e refletir sobre os acontecimentos.

“A literatura de folhetos nordestina parece ter iniciado no espaço oral, muito antes que a impressão fosse possível” (ABREU, 1999, p. 74). Assim como em outras culturas nas quais a oralidade era predominante, a literatura de folheto era comum nas cantorias e pelejas, tanto nas regiões rurais quanto nas feiras ou residências urbanas do Nordeste. Segundo Abreu, apesar de não haver registro dessa literatura nos primeiros séculos no Brasil, algumas informações ficaram guardadas na memória de antigos poetas, e estes revelam que:

Esses cantadores apresentavam-se nas casas-grandes das fazendas ou em residências urbanas, em festejos privados ou em grandes festas públicas e feiras. Alguns permaneciam nos locais em que residiam – suas “ribeiras” – aguardando a chegada de um oponente; outros percorriam o sertão, cantando versos próprios ou alheios, apresentando-se sozinhos ou em duplas. (ABREU, 1999, p. 75).

Mesmo tendo origem na oralidade, os folhetos de cordel passaram a ser impressos e vendidos em feiras a preço singular e era possível a venda de milhares de exemplares. “A publicação de folhetos começou no final do século XIX, na Paraíba, onde alguns homens pobres e talentosos adquiriram prensas manuais de jornais que já não usavam para fazer suas publicações.” (ABREU, 2006, p. 61).

E diferentemente do cordel de Portugal, o folheto de cordel nordestino apresenta uma estrutura própria. Segundo Abreu para ser considerado cordel deve apresentar os princípios da composição poética: métrica, rima e oração.

Essa especificidade dos folhetos de cordel nordestino era duramente julgada pelo público, caso fugisse à regra, o folheto não agradava ao público, dessa forma, as regras de composição influenciava produções. “Nos desafios, bem como nas leituras que acompanhavam a venda de folhetos, se alguma “regra” poética era desrespeitada, os ouvintes interrompiam, vaiando e protestando até que se fizesse os versos “como devem ser””. (ABREU, 1999, p. 95). A autora acrescenta ainda:

As regras exigidas para a composição de um bom poema não param por aí. É preciso também saber fazer boas rimas. Quando se fizerem sextilhas, o segundo, o quarto e o sexto versos deverão rimar, ficando livres os demais.

No caso das estrofes de sete versos o esquema é mais complicado: haverá uma rima no segundo, quarto e sétimo versos, e outra no quinto e sexto versos (ABREU, 2006, p. 68).

Dessa forma, é afirmada a particularidade de uma literatura que se desenvolveu de forma independente e que tem como marca de produção, a oralidade. Além de apresentar enredos sobre a vida no sertão, carrega em seus versos a história de um povo.

Entretanto, por vezes, é esquecida em um ambiente onde se deveria levar a pluralidade cultural à escola. E este “esquecimento” acontece por quê? Como já foi dito anteriormente, pelo preconceito daqueles que fizeram com que apenas sua forma de ler e sentir fossem consideradas ideais.

Embora o espaço do cordel seja quase inexistente no ambiente escolar, é possível mudar essa realidade. O cordel apresenta histórias hilárias e que, geralmente, ganham o gosto do leitor, o problema maior é que nem sempre se conhece esse tipo de leitura.

A escola prioriza, geralmente, leituras eruditas, o cânone literário. A esse respeito pactuamos da ideia de Alves, quando diz que:

Em princípio, não negamos o cânone, antes, achamos que ele necessita ser ampliado, incluindo em seu *corpus*, entre outras manifestações, parte significativa da literatura de origem popular. Mais especificamente, no caso, da literatura brasileira, defendemos a presença da denominada literatura de cordel no rol das vertentes da literatura que mereceriam ser levadas à escola (ALVES, 2013, p. 35, 36).

Assim sendo, em geral, não há uma crítica ao cânone, a crítica está no fato da não inserção da literatura não canônica, por exemplo, a literatura de cordel. Pensando nisso, é que acreditamos que não existe um lugar específico para cada literatura. Cada uma tem suas particularidades e devem ser respeitadas e não tratadas como melhores ou piores, mas diferentes.

Então, falemos sobre a presença da literatura de cordel no ambiente escolar, como uma leitura que venha a somar nos propósitos de leitura, enriquecendo cada vez mais o aprendizado do aluno.

### 3.1 A leitura do folheto de cordel na sala de aula

Para discorrer sobre a leitura do folheto de cordel na sala de aula, fazemos analogia ao fato de muitos nordestinos terem sido alfabetizados através da literatura de cordel. É apresentada nos seguintes versos de Moreira de Acopiara uma reflexão acerca desta literatura.

#### **Nos caminhos da Educação**

Eu já escrevi cordéis  
Falando de Lampião  
Frei Damião, padre Cícero  
E outros mitos do sertão,  
Mas agora os versos meus  
Serão sobre educação.

[...]

Achei a iniciativa  
Ser por demais pertinente,  
Até porque no Nordeste,  
Num passado bem recente,  
Cordel alfabetizou  
E informou bastante gente.

É que cordéis sempre são  
Histórias bem trabalhadas,  
Possuem linguagem fácil,  
Estrofes sempre rimadas,  
Versos sempre bem medidos,  
Palavras cadenciadas.

E eu que nasci no sertão  
E no sertão fui criado,  
Estou à vontade, pois  
De casa para o roçado  
Foi através do cordel  
Que fui alfabetizado.<sup>8</sup>

Assim como o autor do poema diz ter sido alfabetizado através da literatura de cordel, muitos outros também foram.

O cordel, apesar de não ter ainda um lugar promissor nas salas de aula, já vem sendo estudado por muitos pesquisadores, como Helder Pinheiro e Ana Cristina Marinho com *O cordel no cotidiano escolar*, Marco Haurélio com *Literatura de cordel: do sertão à sala de aula* e vem tornando-se objeto de muitas pesquisas de mestrado, inclusive a nossa. Isso já é um bom começo, a nosso ver.

---

<sup>8</sup> Este texto pode ser encontrado no livro *O cordel no cotidiano escolar* de Marinho e Pinheiro. (2013)

Levar essa poesia para sala de aula para contribuir com a formação de leitores é uma iniciativa plausível, já que o folheto de cordel pode proporcionar momentos de descontração e também de aprendizado.

Ao ler o relato de Hélder Pinheiro (1995), na obra *A poesia na sala de aula*, ao falar do seu primeiro contato com o cordel, ficamos imaginando o quanto pode ser significativo aos alunos terem contato com essa poesia que cativa, assim como afirma o autor acima mencionado.

Foi da literatura de cordel que tivemos nosso primeiro contato com a poesia, através de violeiros, emboladores, familiares que recitam poemas ou pequenas quadras. Meu avô fazia “repente” com o nome de desconhecidos que por lá passavam. E o velho era analfabeto. [...] Foi nesse contexto que nasceu minha paixão pela poesia. [...] mesmo depois de iniciado na poesia dita culta, não pude abandonar o cordel (PINHEIRO, 1995, p. 53).

Em outro trabalho, *O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino*, Hélder Pinheiro Alves (2013) enfatiza que mesmo após os folhetos começarem a ser impressos, sua recepção estava ligada à oralidade e, devido a essa marca oral, na escola é preciso dar-lhe voz. Ao apresentar sugestões metodológicas para a leitura do folheto de cordel em sala de aula, Alves (2013) faz a seguinte colaboração:

Qualquer que seja a escolha, um aspecto precisa ser reforçado: o folheto é para *ser lido*. Ele pede voz. A sala de aula parece um espaço bastante adequado para a vivência de leitura de folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral. (ALVES, 2013, p. 41)

Essa realização oral pode ser apresentada na sala de aula com os mais diversos temas que são abrangidos pelo cordel. É abordado, nesta literatura, desde o fantástico, as abordagens sociais, o humor até as recriações de romances como *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, por exemplo, entre tantos outros.

Então, é notório que, através da leitura do cordel, é possível abordar os mais variados temas, que devem ser escolhidos de acordo com o objetivo a ser alcançado.

Para Marinho e Pinheiro (2012):

Todo leitor ou ouvinte da literatura de folhetos aprendeu a apreciar esse gênero a partir das narrativas de aventura, de proezas, de pejejas, de notícias cheias de invenções, de brincadeiras, da folia da bicharada, dos ABCs, de abordagens bem-humoradas de diferentes temas e situações. Ninguém aprende a gostar de folhetos decorando regras sobre métricas e rimas.



Mesmo os que aprendem a ler com os folhetos, foram tocados pela fantasia das narrativas, pelo o humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 12).

Corroboramos com o autor que a sala de aula é propícia à leitura do folheto de cordel. E devido a essa concordância é que fizemos essa experimentação de leitura e, podemos dizer que é possível despertar significativamente o interesse dos alunos por esse tipo de leitura, essa possibilidade será mais bem detalhada na análise das oficinas que foram aplicadas.

### **3.2 O cordel e seus leitores: antes e hoje**

A literatura de cordel, no Brasil, teve inicialmente seu público leitor na área rural, formado por pessoas geralmente ligados à agricultura e com pouca ou nenhuma instrução escolar.

De acordo com Curran (1973), o público leitor do cordel eram pessoas pobres que compravam os folhetos porque gostavam do assunto narrado pelo autor e porque, geralmente, só tinham dinheiro para esse tipo de literatura (CURRAN, 1973 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 26).

Luís da Câmara Cascudo *apud* Gaspar (2009, s/p) faz a seguinte afirmação sobre a introdução dos folhetos de cordel no Brasil:

Os folhetos foram introduzidos no Brasil pelo cantador Silvino Pirauá de Lima e depois pela dupla Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista. No início da publicação da literatura de cordel no País, muitos autores de folhetos eram também cantadores, que improvisavam versos, viajando pelas fazendas, vilarejos e cidades pequenas do sertão. Com a criação de imprensas particulares em casas e barracas de poetas, mudou o sistema de divulgação. O autor do folheto podia ficar num mesmo lugar a maior parte do tempo, porque suas obras eram vendidas por folheteiros ou revendedores empregados por ele.

Em estudo sobre a Literatura de cordel, Candace Slater (1984) revela que havia quem colecionasse folhetos de cordel que hora ou outra eram lidos para seus trabalhadores, em maioria analfabetos. “A maior parte dos contos foi escrita, assim como lida, por membros das classes menos favorecidas” (SLATER, 1984, p. 2).

Segundo a mesma autora, os poetas escreviam o que seus compradores queriam ouvir.

Nesse sentido, as histórias produzidas nos folhetos de cordel deveriam agradar a seu público ou não venderia. E devia agradar, pois alguns folhetos relacionados “a notícias ou histórias particularmente sensacionais vendiam até cem mil exemplares” (SLATER, 1984, p. XIII).

Pelo histórico de vendas, o autor dos folhetos de cordel tinha o dom de cativar seus leitores. “[...] O leitor, frequentemente analfabeto, identificará uma estória favorita, ou será tentado a comprar outra pela ilustração da capa [...]” (SLATER, 1984, p. 3).

Outro estudo, realizado por Campos (1977) em obra intitulada *Ideologia dos poetas populares* revela os folhetos como uma forma de distração e único acesso à leitura para os trabalhadores do engenho até a década de 80.

Esses livrinhos constituem verdadeiro documentário de costumes da nossa gente rural. É a maneira de ver e analisar os fatos sociais, políticos e religiosos, da gente rude do interior nordestino, (...) valiosas informações de interesse histórico, etnográfico e sociológico (CAMPOS, 1977, *apud* CAVALCANTI, 2007, p. 38).

Essas revelações nos fazem entender a leitura de folhetos de cordel, na verdade, não somente como distração, mas como acesso a informações, já que por um tempo os folhetos retratavam os acontecimentos do momento. Além disso, por ser o único acesso à leitura, mesmo que por contação, para aqueles que não tinham escolarização nenhuma, podemos dizer que essas leituras eram, de certa forma, incentivadora ao aprendizado da leitura, tanto quanto proporcionava prazer, seja pelas informações, seja pelo encanto das rimas.

Em entrevista cedida a Galvão (2002, p. 125), um dos entrevistados, Edson, relata o cordel como incentivo para o aprendizado da leitura.

Mesmo quem não sabia ler comprava e aprendia a ler lendo cordel, decorava. E terminava aprendendo a ler (risos) por causa do cordel, né? Porque decorava aquela leitura do cordel (...) Ouvia e decorava e depois ia pra feira e daqui a pouco tava lendo folheto... (...) Acabava aprendendo, porque ele via o pessoal sempre com inveja, aqueles... lê aquilo ali, eles decorava, né? Então dali ia juntando as letra, daqui a pouco sabia ler. (...) Acompanhando. O cordel é uma coisa da antiguidade que... trouxe a muita gente aprender a ler que comprava o folheto, porque queria ler também e terminava lendo. (...)

Eu conheço, aqui não, no interior, né? Muita gente que aprendeu a ler por causa do cordel. (Edson)

Que os folhetos de cordel tinham como público, muitas pessoas que não passaram por escolarização, é fato. E isso fica explícito, também nas estrofes abaixo.

Até gente analfabeta  
Comprava ali seu livrinho  
E levava para casa  
Com cuidado e com carinho  
Para saber da estória  
Pela boca do vizinho

(...)

Havia também um cego  
De sanfona à tira colo

(...)

A memória do ceguinho  
Era de admirar  
Só cantava mais romances  
Díficeis de decorar  
O povo fazia roda  
Pra ver o cego cantar.<sup>9</sup>

De acordo com Abreu (1997, s/p), “consumidores iletrados são fato comum neste universo, onde a composição e recepção de narrativas têm na memória um aliado essencial”.

A mesma autora menciona em trabalho outro que “homens e mulheres pobres se colocam em posições, geralmente associadas a eruditos, de autores, leitores, críticos e editores de composições poéticas” e que o “sucesso dos folhetos de cordéis estão, de certa forma, relacionados ao laço que mantém com a oralidade” (ABREU, 2004, p. 200).

Os leitores dessa literatura eram movidos pela construção dos versos. A estrutura da composição fazia com que essas pessoas, com pouca instrução, entendessem com mais facilidades o conteúdo transmitido em forma de versos. Isso

---

<sup>9</sup> MONTEIRO, Delarme. Nordeste, Cordel, Repente, Canção, J. Barros (ilustrador e editor), Pernambuco, s/d. *Apud* ABREU, Márcia. Ensaio Pobres leitores.

fica claro nesta citação do poeta Manoel de Almeida Filho, em entrevista a Mauro Almeida (1979 *apud* ABREU, 2004, p. 200), explica que:

[...] a grande maioria dos nossos fregueses lê o livro cantando. Como a gente lê, eles aprendem as músicas dos violeiros, e eles cantam aquilo. [...] E, em casa reúnem uma família, três, quatro, e cantam aquilo, como violeiro mesmo [...] O folheto tem esta doçura do verso. E o povo nordestino se acostumou a ler o verso. Então o livro em prosa mesmo, ele não gosta e nem gosta do jornal, a notícia do jornal. [...] Ele não entende. [...] Porque está acostumado a ler rimado, a ler versado. [...] Aquela notícia não é boa para ele, o folheto sim, porque o folheto ele lê cantando (Almeida, 1979, *apud* ABREU, 2004, p. 200).

Dessa forma, observamos que além de levar informação, distração e divertimento, os versos de cordel, proporcionavam aos seus leitores/ouvintes o entendimento dos fatos relatados. Os folhetos eram, sem dúvida, didáticos.

Os poetas já apresentavam uma capacidade de construir histórias em folhetos, com os mais variados temas, fossem eles locais, regionais, nacionais e até mesmo internacionais. Tudo isso para agradar o seu público leitor/ouvinte. Assim, surgiam as adaptações de obras consideradas eruditas. Entre as obras adaptadas para o cordel estão: *Romeu e Julieta* e *Macbeth*, de William Shakespeare, *Os miseráveis* e *O corcunda de Notre-Dame*, de Victor Hugo, *O alienista*, de Machado de Assis, *Iracema*, de José de Alencar, entre outros.

O leitor/ouvinte, aqui, tinha a receptividade de acordo com o que conseguia entender das histórias lidas ou ouvidas. E ao poeta, cabia a tarefa de escolher as histórias (obras eruditas), que por sua experiência deveriam agradar ao público.

Tem-se notícia de que a literatura de cordel teve seu auge na década de 1930 e 1940, quando da montagem das redes de distribuição dos folhetos. Não obstante, o cordel passou por um período menos promissor na década de 1960, e quando retomado o interesse, o público já era mais diversificado. Passou a obter interesse de um público “letrado”.

Essa mudança na história do cordel é enfatizada por cordelistas, em entrevista cedida a Resende (2005, p. 100).

Está havendo uma procura muito grande, até costume dizer que o cordel mudou de público. Porque, a partir do momento que a televisão penetrou no interior do estado, as pessoas mais velhas raramente lêem cordéis. Elas

querem ver a novela, ver o filme. E hoje o público das escolas, que eu acho que é o novo público do cordel, é um público que eu acho interessante, a gente aposta nesse público porque é uma nova geração. Quem sabe vai surgir atrás dessa nova geração novos poetas para dar continuidade à nossa cultura? Então eu acho que o cordel nunca morreu. Esteve num embate, aí houve uma renovação (Rouxinol do Rinaré).

Eu acho que o que houve mesmo foi uma mudança grande. Porque você analisa o seguinte: antigamente o folheteiro pegava o seu poema, seus folhetos, ia para a feira livre. Chegava lá, ele tinha que cantar aquele folheto para o público. Porque o público era 80 a 90% analfabeto. Então, uma coisa é você lidar com um público dessa natureza. Hoje, por exemplo, é exatamente o oposto. Eu acho que houve realmente uma revolução porque o público mudou, né? (Klévisson Viana).

O que antes era interesse quase que exclusivamente de um público leitor praticamente sem instrução escolar, passa a ser, a partir da década de 1970, segundo Galvão (2005), de interesse de um público mais abrangente, no qual estavam inclusos turistas, universitários brasileiros e estrangeiros, passando a ser objeto de estudo e curiosidade (GALVÃO, 2005, p. 109).

Além do interesse de um público diferente do inicial, outro aspecto que vale ressaltar é a mudança na forma de distribuição dos folhetos de cordel. Antes, vendidos em feiras, com recitação do próprio poeta, hoje, vendidos em bancas de revistas, aeroportos, livrarias e o contato com o poeta, na compra, já não é mais comum.

Essas mudanças são mencionadas no depoimento da entrevistada por Resende (2005, p. 98).

Porque hoje em dia não existe nem o poeta que lê em feiras livres, não tem. O contexto de venda do cordel, não é mais na mão do cordelista que se compra, não. Hoje as pessoas ligam para a editora ou ligam pro cordelista, que envia pelo correio. Ou nas livrarias. Mas esse tipo de trabalho dos poetas venderem diretamente em feira realmente está se acabando, não tem mais... (Ana Ferraz)

Entretanto, com a mudança do público leitor, na forma de distribuição, destacamos que o cordel está cada vez mais presente. Mudanças ocorrem frequentemente em todos os aspectos e, com o cordel, não seria diferente. O mais importante é que a Literatura de cordel vem, a cada dia, conquistando mais espaço.

A literatura de cordel ganhou ainda mais força ao ser reconhecida, em 2018, como Patrimônio Cultural Imaterial, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Hoje, o cordel vem sendo visto como literatura, o que não acontecia até pouco tempo. Está sendo inserido nas escolas, e o objetivo dessa inserção é que a cada dia o cordel fique mais vivo.

Podemos afirmar que não só em nossa pesquisa, o cordel assume grande contribuição para a formação de alunos leitores. As oficinas de leitura que aplicamos com o cordel foram em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), neste caso, faz-se necessária uma breve contextualização sobre essa modalidade que insere na escola aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria.

### **3.3 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve reflexão**

“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” (Artigo 37 da LDB/96.)

A educação de jovens e adultos no Brasil é uma questão antiga. Acontece de certa forma, desde a colonização. Os religiosos, naquela época, além de difundir o evangelho, transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

No entanto, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, vê-se alguma manifestação para a alfabetização somente no Império, com a “garantia” na primeira Constituição Brasileira, em 1824, de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, o que de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), não teve grande êxito:

Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Por não ter “passado da intenção”, a taxa de analfabetismo continuava alarmante. No final do império 82% da população brasileira com mais de cinco anos de idade era analfabeta. (HADDAD; DI PIERRO, 2000). E isso fazia com que uma grande parcela da população fosse excluída da sociedade, em todos os sentidos.

De fato, no Brasil, a primeira iniciativa pública, específica para o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da

Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Todavia, de acordo com Leite, Gazoli e Tanihara (2018, p. 8), “a concepção de analfabetismo da CEAA reforçava o preconceito contra o adolescente e o adulto analfabeto, considerado um ser imaturo e ignorante”, pois tal concepção considerava-os como “seres incapazes e incompetentes”.

A essa maneira preconceituosa à qual as autoras se referem nos remetem a colocação de Beatrici (2009) sobre os efeitos que o analfabetismo reforça no indivíduo. Para a autora:

Os efeitos do analfabetismo reforçam o sentimento de inferioridade, exclusão e marginalidade, gerando um processo de culpabilidade nos analfabetos, como se eles fossem, além de vítimas, agentes e responsáveis diretos pelas próprias carências. O preconceito e a discriminação se evidenciam em todo o sistema de representação e valores constituídos a respeito dos sujeitos analfabetos (BEATRICI, 2009, p. 4).

A alta taxa de analfabetismo entre jovens e adultos com mais de 15 anos fez com surgissem, além da CEAA, outras campanhas de alfabetização para esse público. A tabela abaixo mostra as primeiras campanhas de alfabetização em massa que surgiram por iniciativas governamentais.

**Quadro 1 – Programas de alfabetização**

<b>Programa de alfabetização em massa</b>	<b>Período</b>	<b>Observação</b>
CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos)	1947/1951	A campanha visava a alfabetização em um período de três meses e uma extensão dos estudos por mais sete meses e posteriormente a capacitação profissional.
CNER (Campanha Nacional de Educação Rural)	1951/1954	A campanha foi uma extensão da CEAA, criada com o direcionamento aos moradores do campo que não eram alfabetizados.

CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo)	1958/1963	Campanha criada após pesquisas feitas pelo INEP e apontamento da ineficiência das campanhas CEAA e CNER. A CNEA tinha como objetivo o desenvolvimento da alfabetização de maneira a contribuir para a melhoria do nível de vida das pessoas, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico do país.
--	-----------	---

Fonte: Criado pela autora, a partir de dados obtidos nos estudos de Leite, Gazoli e Tanihara (2018).

Tais campanhas, CEAA, CNER e CNEA foram extintas pelo Governo Federal em 1963. No entanto, durante o período 1959 a 1964, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser objeto de preocupação não mais somente do Governo Federal, mas por parte de muitos. Essa importância obtida neste período fez com que surgissem entre muitos movimentos que visavam à alfabetização de jovens e adultos, os seguintes, citados por Haddad e Di Pierro (2000).

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Embora a grande contribuição dos movimentos acima mencionados, todos eles foram considerados inadequados pelo governo militar a partir do golpe de 1964. Com o golpe militar veio a repressão e a perseguição aos líderes dos movimentos de alfabetização, muitos deles até mesmo presos. “As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Sobre essa situação os mesmos autores afirmam que:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política



ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (Idem, p.113).

Com a extinção dos programas e movimentos destinados à Educação de Jovens e Adultos, foi criado o programa oficial de Educação de Adultos durante o Regime Militar, denominado como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, destinado a financiar e apoiar tecnicamente os programas de alfabetização nos municípios brasileiros (LEITE; GAZOLI; TANIHARA, 2018).

Com o MOBRAL, a pessoa aprenderia leitura, escrita e cálculo no intuito de sua integração na comunidade e obtenção de melhores condições de vida. O Governo procurava responder às solicitações da UNESCO de investimentos para a superação do analfabetismo mundial. Ele ocupava uma lacuna deixada pela extinção das ações de alfabetização antes desenvolvidas pelos movimentos populares (SALGADO, 2010 *apud* LEITE, 2013, p. 170).

Todavia, de acordo com Fávero (2009, *apud* ALMEIDA; CORSO, 2015), apesar de ter recursos, o MOBRAL não teve resultados promissores. O autor destaca que:

O MOBRAL foi a campanha de alfabetização mais rica executada no país, pois seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Todavia, não teve resultados satisfatórios, houve muitas críticas ao programa, entre elas, a manipulação de resultados, seja em relação à alfabetização, seja em relação ao impacto de outras formas de ação do movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo (FÁVERO, *apud* ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1290).

Haddad e Di Pierro (2000) declaram que o projeto educacional do regime militar teve uma parcela significativa ao regulamentar juridicamente o Ensino Supletivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/1971 e, posteriormente teve seus fundamentos melhor desenvolvidos no Parecer Federal da Educação de n. 699, publicado em 1972, já que tratava especificamente do Ensino Supletivo. “O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

No que diz respeito à regulamentação do Ensino Supletivo, na Lei 5.692 de 1971, no Capítulo IV.

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1971).

Apesar do avanço de se ter regulamentado em Lei o Ensino Supletivo, para Almeida e Corso (2015), o Ensino Supletivo ter se consolidado com um estatuto próprio não garantiu sua unidade com o ensino regular. O princípio da flexibilidade, premissa do ensino supletivo, fez com que se instaurassem na EJA altos índices de evasão escolar. Dessa forma, o processo educativo reduzia-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que fosse contemplado um espaço socializador de vivência educativa (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1291).

Mesmo com pontos positivos e negativos, assim como os programas interiores, o MOBREAL perdurou até 1985, quando foi extinto.

### **3.3.1 A EJA nos programas federais: resultados satisfatórios?**

O acesso à educação proporciona aos cidadãos além da escolarização, conhecimentos em relação aos seus direitos e deveres na sociedade. A falta desse acesso deixa grande parte da população a mercê da alienação e da discriminação que uma pessoa não alfabetizada, geralmente carrega.

A década de 90 foi complicada para o país, passou por três Governos Federais e por problemas econômicos que foram sendo amenizados após o Plano Real implantado por Fernando Henrique Cardoso. Nas palavras de Leite (2013), a educação no país estava de mal a pior. Segundo a autora:

O cenário era muito grave para a educação, com altos índices de analfabetismo e a constatação de que o país mantinha escolas para uma pequena parcela da população e elevados índices de exclusão social. Paralelamente, compromissos assumidos na esfera internacional e novos planos alteraram a política educacional. Foi criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que abordou, juntamente com correntes de pensamento internacionais e nacionais, a implementação de políticas educacionais para jovens e adultos (LEITE, 2013, p. 175).

O quadro a seguir faz referência aos principais eventos internacionais nos quais a educação era a preocupação em comum.

### Quadro 2 – Eventos Internacionais sobre Educação na década de 1990

<p>Conferência Mundial sobre Educação Para Todos</p>	<p>Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs) (MENEZES; SANTOS, 2002).</p> <p>A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo) (MENEZES; SANTOS, 2002).</p>
--	--

<p>V Conferência Internacional de Educação de Adultos</p>	<p>Segundo Di Pierro (2003), A Conferência de Hamburgo: A 5ª Confinteia estabeleceu um vínculo entre a educação de jovens e adultos e o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade. Seus principais temas e intenções foram consolidados na Declaração de Hamburgo, na qual se detalha um conjunto de recomendações que devem ser seguidas por agentes governamentais e não governamentais. Juntamente com a Declaração de Hamburgo foi estabelecida a Agenda para o Futuro, com estratégias de implementação e acompanhamento das ações e intenções acordadas durante a Conferência (p.5).</p> <p>Em Hamburgo, o conceito de formação de adultos adquiriu nova dimensão, passando a compreender vários processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Segundo o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo, entende-se por educação de adultos o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera os adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (p.5).</p> <p>Partindo desse conceito, o documento final da 5ª Confinteia contemplou dez áreas temáticas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A formação para a cidadania, para a democracia e para uma cultura da paz;</li><li>2. A garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica;</li><li>3. A promoção da igualdade e da equidade nas relações entre homens e mulheres;</li><li>4. A formação para o mundo do trabalho, diante das transformações da economia mundial;</li><li>5. A preservação do meio ambiente, da saúde e da população;</li><li>6. A democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação;</li></ol>
---	---

	<p>7. O direito de todos a uma educação de adultos sensível às aspirações dos diferentes grupos: idosos, indígenas, migrantes, reclusos, portadores de deficiências;</p> <p>8. A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais;</p> <p>9. A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos;</p> <p>10. A ampliação do financiamento da educação de adultos.</p> <p>Os países participantes da 5ª Confintea – entre eles o Brasil – assinaram o compromisso de atuar firmemente nessas áreas, consideradas prioritárias. Os avanços ou fracassos de cada signatário foram monitorados pela UNESCO, sob coordenação do Instituto de Educação de Hamburgo. Organizações da sociedade civil também monitoraram as metas da 5ª Confintea (p.5).</p> <p>Di Pierro (2005) comenta sobre os impactos da V Conferência Internacional de Educação de Adultos,</p> <p>Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea. A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender: as pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (Oliveira, 1999). Também já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir (p.1119).</p>
--	---

**Fonte: (LEITE, 2013, p. 184-186).**

Com a entrada de Fernando Henrique Cardoso como presidente em 1994, houve uma reformulação das medidas para a educação. Nesta mesma década foi promulgada a nova LDB 9.394/96, vigente até os dias atuais. No entanto, no que tange à EJA, como bem afirmam Haddad e Di Pierro (2000), a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos foi pouco inovadora, já que, além da mudança da idade de 15 e 18, para Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente, antes 18 e 21 anos, somente reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Os programas federais que se encarregaram da “erradicação” do analfabetismo, ao longo das últimas décadas, nem sempre foram promissores em seus resultados. O Plano Nacional da Educação (2001-2011) estabeleceu metas para a educação. Segundo Di Pierro (2010), entre as vinte e seis, estão as seguintes sobre a EJA:

O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010, p. 944).

Metas estabelecidas nem sempre são cumpridas. A meta 1, acima mencionada, “alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década,” claramente não teve o êxito esperado. É o que fica explícito nos dados divulgados pelo IBGE (2009):

Indicador/Ano	2001	2005	2006	2007	2008
Taxa de analfabetismo	12,4%	11,1%	10,4%	10,1%	10,0%
Número de analfabetos	15.072.313	14.979.160	14.391.064	14.135.122	14.247.495
Inscritos em programas de alfabetização	930 mil	1,8 milhão	1,6 milhão	1,3 milhão	1,4 milhão
Média de anos de estudos	6,4	7	7,2	7,3	7,4

Fonte: IBGE. Observatório da Equidade: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriодаequidade>>; PNAD/IBGE, citado em Relatório de Gestão da DEJA/SECAD/MEC (2009).

Como já dito, nem sempre os resultados das metas estabelecidas são promissores. Haja vista a grande parcela da população ainda não escolarizada. Ao observar os dados, devemos refletir sobre os fatores contribuintes para a ineficácia dos programas de alfabetização. Entre eles está a escassez de formação para os docentes que atuam na EJA e a falta de políticas públicas específicas para atendimento a esse público.

O Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014/2024) foi estabelecido pela Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de janeiro de 2014. Entre os objetivos estabelecidos no novo PNE, está a erradicação do analfabetismo, a elevação do nível da escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e a democratização da gestão do ensino público (LEITE; GAZOLI; TANIHARA, 2018).

Novamente, a meta de “erradicação do analfabetismo”. Infelizmente, o que se percebe é que são estabelecidas metas e não há estratégias, nem grandes preocupações de como se chegará a essas metas. Em relação a isso, Di Pierro (2010), faz a seguinte colocação:

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Dessa forma, é perceptível que ainda há muito que fazer em relação à EJA<sup>10</sup> pelas políticas públicas. Uma vez que, se não houver subsídios de apoio, as metas continuarão a ser estabelecidas e, continuarão a não ser alcançadas.

### **3.3.2 Educação de Jovens e Adultos no município de Goianésia do Pará**

O município de Goianésia do Pará, assim como muitos outros, ofertou turmas de EJA, durante muito tempo somente no turno noturno, o que de certa forma, já era excludente, pois acarretava a impossibilidade de muitas donas de casa retomar os estudos, por vários fatores, inclusive o de não ter com quem deixar os filhos, ainda pequenos, à noite, para irem à escola. Ainda assim, a modalidade de ensino EJA é ofertada desde 1997 e, atualmente já há essa oferta também do turno diurno.

A partir da experiência como docentes da EJA, ressaltamos que um dos problemas que mais aflige é a evasão escolar. No decorrer dos anos percebemos a mesma questão dos anos anteriores. Inicialmente turmas lotadas e ao decorrer dos bimestres muitos alunos não retornam.

Possivelmente, a falta de políticas públicas voltadas para esta modalidade influencia muito neste sentido. Em nove anos exercendo docência nesta modalidade de ensino houve apenas uma formação para os professores da área.

O município, infelizmente, não provém de nenhum programa municipal, específico destinado à modalidade da EJA.

---

<sup>10</sup> Algumas pessoas confundem EJA e ENCCEJA. Existe diferença entre os dois programas: A Educação para Jovens e Adultos (EJA) acontece na modalidade presencial e cada etapa (1ª, 2ª, 3ª e 4ª) corresponde as duas séries do Ensino Fundamental. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. O Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é uma prova anual destinada à jovens e adultos que desejam a certificação de conclusão dos estudos, sem necessidade de aulas presenciais. A idade para realização da prova é a mesma utilizada para ingresso na EJA.



#### 4 INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE

O desenvolvimento do nosso projeto de intervenção foi em uma turma com 16 alunos cursando a 3ª Etapa (equivalente a 6º e 7º ano) da EJA, no turno noturno, na E.M.F.EJA. Gov. Alacid Nunes.

Para tal, organizamos uma oficina de leitura baseada no que COSSON (2016, p. 52) define como *sequência básica* do letramento literário. Ela é dividida em quatro momentos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Todavia, optamos por dividir a nossa oficina de leitura: **A literatura de cordel em foco** em três momentos, demonstrados no quadro abaixo.

**Quadro 3- Oficina de leitura.**

<b>Oficina de leitura: A Literatura de cordel em foco</b>		
<b>Momento I</b>	<b>Duração</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Motivação e Introdução</b>	Duas aulas de 40 minutos cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar a curiosidade dos alunos e prepará-los para a leitura do folheto de cordel;</li> <li>- Oportunizar aos alunos o conhecimento sobre o autor do folheto de cordel a ser lido.</li> </ul>
<b>Momento II</b>	<b>Duração</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Leitura do folheto de cordel</b>	Duas aulas de 40 minutos cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a leitura compartilhada do folheto de cordel “A chegada de Lampião no céu” do cordelista Guaipuan Vieira.</li> </ul>

Momento III	Duração	Objetivos
<b>Interpretação</b>	Três aulas de 40 minutos cada.	- Externar as impressões de leitura que os alunos tiveram da obra lida.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

#### 4.1 A Escola e a Turma

O projeto de intervenção foi desenvolvido na EMEF e EJA Gov. Alacid Nunes, situada na Rua Tiradentes s/n, no bairro centro. A instituição de ensino é considerada uma escola de grande porte e conta com dezessete salas de aula. Atende aos estudantes que moram em seus arredores, e como a maioria das escolas, precisa de melhorias, principalmente na infraestrutura. A escola oferta o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e a modalidade EJA 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental.

As turmas da EJA, em sua maioria são ofertadas no turno noturno, e foi em turma de 3ª Etapa da EJA que o projeto de intervenção foi aplicado. A turma, no período da aplicação do projeto, constava com dezesseis alunos, com faixa etária de 16 a 49 anos.

#### 4.2 Percurso metodológico

Entendemos que, por se tratar de um projeto de intervenção no contexto escolar, a fim de contribuir com a resolução de uma problemática frequente na sala de aula, a nossa pesquisa se enquadra nos moldes da pesquisa-ação e foi pautada em uma abordagem de ordem qualitativa para a análise da investigação.

De acordo com Michel Thiollent (1986), a pesquisa-ação se trata de uma pesquisa investigativa com objetivo comum e coletivo de buscar a resolução de um problema que se insere num determinado contexto. Segundo Thiollent a pesquisa-ação:

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nesse sentido, a pesquisa-ação dá lugar a variadas pesquisas em diferentes campos de atuação. O mesmo autor acrescenta que o ideal da pesquisa-ação é que os pesquisadores não limitem suas investigações e que através dela pretendam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Concordamos com o Thiollent, ao mencionar o papel ativo que o professor deve ter. Uma pesquisa-ação deve resultar em algo que seja, no mínimo, parcialmente satisfatório e que faça alguma diferença positiva na vida dos envolvidos na pesquisa.

Sabemos que há diversas fontes de pesquisas atualmente sobre letramento. Nossa pesquisa baseia-se principalmente no que tange à leitura na escola, logo, está pautada no letramento literário. Escolhemos como base para esta pesquisa o letramento literário baseado numa sequência de leitura, denominada pelo pesquisador Rildo Cosson (2016) como Sequência básica do letramento literário, podendo ser também uma Sequência expandida, de acordo com os objetivos traçados pelo professor.

Na visão de Cosson (2016), o processo de desenvolvimento da leitura deve ser visto como um processo linear, a compreensão da leitura vai acontecendo a partir das etapas de antecipação, de decifração e de interpretação. De acordo com este autor, estas etapas servem como subsídios que levam à compreensão da leitura.

A *antecipação* consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto, a *decifração* corresponde ao entendimento que se tem sobre as letras, neste caso, tem-se os que se familiarizam melhor e os que apresentam maior dificuldades quanto a decifrar o que se lê, e a *interpretação* é mencionada como a relação estabelecida pelo leitor ao processar o texto (COSSON, 2016, p. 40).

Optamos por utilizar a sequência básica na organização das oficinas de leitura, bem como as orientações propostas por Marinho e Pinheiro (2012) para o trabalho com a leitura de cordel na sala de aula. Além de muitas observações sobre a leitura do cordel na sala de aula, Marinho e Pinheiro (2012) orientam a leitura em voz alta, já que esta proporciona a percepção da bela construção que tem um poema de cordel, percebendo até mesmo a sua musicalidade.

Partindo desse pressuposto, guiamo-nos para o desenvolvimento das oficinas tanto na sequência básica de Cosson, quanto nas orientações para a leitura do cordel na sala de aula de Marinho e Pinheiro.

O desenvolvimento das oficinas deu-se, na fase da leitura, com o folheto de cordel *A chegada de Lampião no céu*, do poeta cordelista Guaipuan Vieira.

### 4.3 Algumas informações sobre o autor: Guaipuan Vieira

Guaipuan Vieira é poeta cordelista e xilógrafo. Idealizador da criação da Fundação Cultural dos Cordelistas do Ceará, que mais tarde veio a denominar-se Centro Cultural dos Cordelistas do Ceará-CECORDEL, hoje, Centro Cultural dos Cordelistas do Nordeste. Tem a maioria de suas obras disponíveis gratuitamente no site Domínio público.

O quadro abaixo demonstra algumas informações consideradas importantes sobre o autor do folheto escolhido por nós para a leitura inicial na sala de aula.

**Quadro 4 – Informações sobre Guaipuan Vieira**

<b>Contextualização da criação do CECORDEL</b>	<b>Guaipuan Vieira e suas contribuições à frente do CECORDEL</b>
<p>A Academia Brasileira de Cordel –ABC, criada por iniciativa de Vidal Santos, F.S. Nascimento e outros, estava desativada. O Centro de Referência Cultural –Ceres, da Secretaria de Cultura do Estado, unidade de pesquisa e documentação da cultura Popular, mantenedora de projetos específicos de apoio à Literatura de Cordel, amargava um melancólico processo de esvaziamento. Os escritores em torno da Literatura de Cordel, salvo as exceções de sempre, refinavam o surrado discurso da “morte” da poesia de folhetos.</p> <p>Pode-se afirmar que o quadro seria o mesmo não tivesse progredido o projeto</p>	<p>No dia 3 de abril de 1987, o cordelista Guaipuan Vieira com o propósito de expandir cada vez mais a literatura de cordel nordestina, que até então estava sumida do cenário cultural do Estado, lançou a ideia de expor uma Amostra de folhetos na ASSEFAZ GALERIA DE ARTE, situada no saguão principal do prédio do Ministério da Fazenda, em Fortaleza., em comemoração à Semana do folclore.</p> <p>No dia 1º de maio de 1987, às dez horas, Guaipuan reuniu-se na sala de reuniões do Projeto Rondon, com representantes das Entidades Culturais do Estado do Ceará. Ali estava oficializada a I</p>

<p>de um grupo de ainda anônimos poetas, iniciantes na arte de rimar, resolvidos a enriquecer a História da Literatura de Cordel criando uma nova entidade. Um tipo de associação de poetas que viria assumir, de fato, o compromisso de criar suportes de apoio ao folheto popular e, conseqüentemente, ao cordelista, num momento em que os organismos então existentes, com tais finalidades, estavam falidos.</p> <p>Cordelista mesmo existiam aos montes em Fortaleza, mas quase ninguém sabia onde os encontrar. E raramente publicavam folhetos.</p> <p>Em rápidas palavras era este o panorama da poesia de Cordel em nossa Capital, em meados de 1987.</p>	<p>Exposição de Literatura de Cordel do Estado do Ceará, e uma feira de cordel, com a participação de cantadores, emboladores, cordelistas e aboiadores. Na oportunidade, Guaipuan lançou a ideia da criação da Fundação Cultural dos Cordelistas do Ceará, que mais tarde veio a denominar-se Centro Cultural dos Cordelistas do Ceará-CECORDEL, hoje, Centro Cultural dos Cordelistas do Nordeste. E no dia 14 de agosto de 1987, criou, com um grupo de cordelistas, o Estatuto da nova e pioneira entidade no Brasil, na Casa de Juvenal Galeno, situada na rua Gen. Sampaio,1128-Centro. Em agosto, no dia 21, às vinte horas, teve abertura a EXPOSIÇÃO, I Amostra Oficial de Literatura de Cordel do Ceará, na ASSEFAZ GALERIA DE ARTE que permaneceu aberta ao público até o dia 31 de agosto. Essa entidade vem realizando Exposições, feiras de cordéis em Praça pública, debates em Colégios, Universidades, além de manter com o patrocínio da Fundação Demócrito Rocha e Fundação Cultural de Fortaleza a BANCA NACIONAL DO CORDEL, sendo a pioneira nesse gênero, situada no Largo dos Correios-Centro.</p>
---	---

#### 4.3.1 O folheto de cordel: *A chegada de Lampião no céu de Guaipuan Vieira*

Existem três folhetos de cordel intitulados *A chegada de Lampião no céu*, com atribuição de autoria para Rodolfo Cavalcanti, José Pacheco e Guaipuan Vieira. Entretanto, textos diferentes. Optamos por levar para nossos alunos o folheto de cordel escrito pelo poeta Guaipuan Vieira.

Como é sabido, os folhetos de cordel relatam entre tantos outros temas, os que envolvem o cangaço, estes por sua vez carregam a figura de Lampião, ora como herói, ora como bandido.

A figura de Lampião na Literatura de cordel desperta muita curiosidade, haja vista todo o envolvimento de uma construção de personalidade que se tornou pública devido aos atos cometidos.

O folheto escolhido para a leitura na sala de aula é datado de 1997. Nele é narrada a confusão que aconteceu no céu quando São Pedro viu Lampião chegando. O folheto abordado apresenta uma narrativa da surpresa e indignação de São Pedro ao se deparar com Lampião que, para ele é malfeitor e esse tipo de gente não herdaria o reino dos céus.

Foi numa Semana Santa  
Tava o céu em oração  
São Pedro estava na porta  
Refazendo anotação  
Daqueles santos faltosos  
Quando chegou Lampião.

[...]

Disse Pedro isso é blasfêmia  
É bastante astucioso  
Pistoleiro e cangaceiro  
Esse povo é impiedoso  
Não ganharão o perdão  
Do santo Pai Poderoso

Inda mais tem sua má fama  
Vez por outra comentada  
Quando há um julgamento  
Duma alma tão penada  
Porque fora violenta  
Em sua vida é baseada.

O poeta Guaipuan Vieira, deixa transparecer a sua percepção do cangaceiro Lampião nos seguintes versos

- Sei que sou um pecador  
 O meu erro reconheço  
 Mas eu vivo injustiçado  
 Um julgamento eu mereço  
 Pra sanar as injustiças  
 Que só me causam tropeço.

Essa ideia de injustiçado é reforçada e acrescida com o papel de defensor do povo nordestino. E justifica ainda, na estrofe seguinte do folheto em questão, a forma de vida de Lampião como vingador da morte do pai.

Sou o Capitão Virgulino  
 Guerrilheiro do sertão  
 Defendi o nordestino  
 Da mais terrível aflição  
 Por culpa duma polícia  
 Que promovia malícia  
 Extorquindo o cidadão.

Por um cruel fazendeiro  
 Foi meu pai assassinado  
 Tomaram dele o dinheiro  
 De duro serviço honrado  
 Ao vingar a sua morte  
 O destino em má sorte  
 Da "lei" me fez um soldado.

A menção do sentimento de fatalidade justifica as atitudes de Lampião? No folheto de cordel de Guaipuan Vieira é apresentada a imagem de Lampião em duas percepções, pois o autor relata tanto as injustiças como também os malfeitos cometidos por ele. Assim, parece que fica a cargo do leitor, em sua subjetividade, entender o personagem como vítima ou como bandido.

No entanto, com o desenrolar da história pode-se inferir que o personagem Lampião pode ser visto como uma vítima dos acontecimentos sociais de época no Nordeste. Sofrimento, dor e desejo de vingança, por ter tido o pai assassinado. Vontade de mudar as injustiças alavancadas pela desigualdade social por que passavam o povo nordestino na época, de certa forma, pode levar o leitor, em sua subjetividade, a percebê-lo realmente como vítima do sistema.

É perceptível, na leitura do folheto o conhecimento de Lampião sobre as doutrinas de Jesus, chegando a questionar até mesmo os santos.

O pilotão apressado  
 Ligeiro marcou presença  
 Pedro disse a Lampião:  
 Eu lhe peço com licença

Saia já da porta santa  
Ou haverá desavença.

Lampião lhe respondeu:  
Mas que santo é o senhor?  
Não aprendeu com Jesus  
Excluir ódio e rancor?...  
Trago paz nesta missão  
Não precisa ter temor.

Nestas outras estrofes do cordel, Lampião é colocado como uma figura má, cheia de malfeitos.

Disse Pedro isso é blasfêmia  
É bastante astucioso  
Pistoleiro e cangaceiro  
Esse povo é impiedoso  
Não ganharão o perdão  
Do santo Pai Poderoso

Inda mais tem sua má fama  
Vez por outra comentada  
Quando há um julgamento  
Duma alma tão penada  
Porque fora violenta  
Em sua vida é baseada.

De acordo com Ferreira e Amaury (1999 *apud* SILVA, 2017), muitas vezes a crueldade atribuída aos cangaceiros é exagerada, descrevendo atos que jamais existiram. Os procedimentos de execução que utilizavam não eram diferentes dos que eram usados pelos soldados.

As seguintes estrofes demonstram que a revolta é um sentimento abrangente, que atingiu até os santos ao ficarem indignados, revoltados e violentos com a presença do cangaceiro Lampião. Mostra ainda a indignação de Lampião ao se sentir mais uma vez injustiçado por ter sido julgado sem ao menos ter tido a chance de defesa.

Mas isso não faz sentido  
Falou São Pedro irritado  
Por uma tribuna livre  
Você aqui foi julgado  
E o nosso Onipotente  
Deu seu caso encerrado.

- Como fazem julgamento  
Sem o réu estar presente?  
Sem ouvir sua defesa?  
Isso é muito deprimente



Você Pedro está mentindo  
Disso nunca estive ausente.

Sobre o batente da porta  
Pedro bateu seu cajado  
De raiva deu um suspiro  
E falou muito exaltado:  
Te excomungo Virgulino  
Cangaceiro endiabrado.

Houve um grande rebuliço  
Naquele exato momento  
São Jorge e seus guerreiros  
Cada qual mais violento  
Gritaram pega o jagunço  
Ele aqui não tem talento.

O folheto aborda também a questão da devoção e do perdão. Nas estrofes seguintes Lampião aparece como devoto de Padre Cícero e mostra-se como alguém que não fez somente coisas ruins ao dizer: “circula em torno de mim/ só mesmo o lado ruim/ como herói não estão me vendo”.

Vou abrir esta exceção  
Falou Pedro insatisfeito  
O nosso reino sagrado  
Merece muito respeito  
Virou-se para São Paulo:  
Vá buscar este sujeito.

Lampião tirou o chapéu  
Descalço também ficou  
Avistando o seu padrinho  
Aos seus pés se ajoelhou  
O encontro foi marcante  
De emoção Pedro chorou

Ao ver Pedro transformado  
Levantou-se e foi dizendo:  
Sou um homem injustiçado  
E por isso estou sofrendo  
Circula em torno de mim  
Só mesmo o lado ruim  
Como herói não estão me vendo.

O cordel emociona com a demonstração de devoção de Lampião a Padre Cícero, e essa devoção chega a emocionar São Pedro “De emoção Pedro chorou”. A figura de injustiçado parece, neste momento, redimir Lampião. A remissão de um

pecador e a não prática de malfeitos a partir do arrependimento deve oportunizar ao indivíduo uma nova oportunidade.

As estrofes finais mostram que o objetivo da ida de Lampião ao céu era interceder, segundo ele, ao Padre Cícero para mandar chuva ao sertão. Em seguida é mandado de volta à terra, pois segundo São Pedro nem o diabo o quis no inferno.

Mas o que devo a visita  
 Pedro fez indagação  
 Lampião sem bater vista:  
 Vê padim Ciço Romão  
 Pra antes do ano novo  
 Mandar chuva pro meu povo  
 Você só manda trovão

Pedro disse: é malcriado  
 Nem o diabo lhe aceitou  
 Saia já seu excomungado  
 Sua hora já esgotou  
 Volte lá pro seu Nordeste  
 Que só o cabra da peste  
 Com você se acostumou.

*A chegada de Lampião no céu* é um folheto que a nosso ver apresenta um paradoxo em relação a figura de Lampião, como já mencionamos, nele ora Lampião é mau, ora é herói. Esse paradoxo percebido no poema nem sempre aparece na percepção de todos os leitores. Os nossos alunos leitores, por exemplo, em maioria atribuíram as ações malvistas às injustiças sofridas tanto por ele, quanto pela população que sofria com os desmandos da polícia na época.

#### 4.4 Abordagens na sala de aula

Antes de iniciar as oficinas de leitura, tivemos a pretensão de mostrar aos alunos a diferença entre textos que apresentam poesia, texto poético em prosa e texto poético em versos. Para isso, levamos para a sala de aula dois textos: *Primavera*, de Olavo Bilac, e *A incapacidade de ser verdadeiro*, de Carlos Drummond de Andrade.

Esses dois textos foram levados para a sala de aula, digamos que como pré-motivadores, pois como motivação, na primeira oficina, levamos um trecho do poema de cordel *A sextilha na literatura de cordel*, de Jerson Brito. Os poemas de Olavo Bilac e Carlos Drummond de Andrade, acima citados, foram levados para levantar uma

discussão sobre a poesia e mostrar que não se constitui em poesia somente os poemas por serem escritos em versos, como alguns alunos colocaram ao serem questionados sobre o que conheciam por poesia.

No decorrer da leitura, foi pontuado por 10 dos 16 alunos em aula que o texto *Primavera* era poesia e o texto *A incapacidade de ser verdadeiro* não era poesia. Então, começamos abordá-los sobre o conteúdo expresso no texto, incentivando-os a perceber a poética contida em ambos os textos, mesmo apresentando estruturas diferentes.

Este momento de conversa serviu, dentre outras tantas observações, para que começasse a surgir o efeito de que a poesia no texto de Drummond estava na própria invenção que o garoto se permite no decorrer do texto, que a poesia está na subjetividade do texto, no sentimentalismo, no jogo de palavras metafóricas e não na estrutura. Enfatizamos ainda que pode haver poemas que não são poéticos, assim como pode haver textos em prosa que são poéticos.

Percebemos neste momento, que mesmo com toda a conversa, alguns dos alunos ainda não aceitavam a poesia em um texto em prosa, mesmo declarando terem entendido, mostraram preferência pelo poema *Primavera*, de Olavo Bilac, pela temática e também por sua estrutura. Entretanto, acreditamos que o objetivo de tal demonstração tenha surtido efeito, já que o objetivo era mostrar que a poesia pode ser em versos ou em prosa.

Nesta fase inicial, ainda estávamos envolvendo os alunos para então introduzir nas aulas as oficinas de leitura que fazem parte desta pesquisa. Passemos, então, à descrição de como se deram as oficinas de leitura: **O cordel em foco.**

## **OFICINA 1 – MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO: LEITOR ENVOLVIDO**

Nesta oficina, a primeira, pensando para a motivação da sequência básica, levamos para a sala de aula um trecho (as quatro primeiras estrofes) do poema de Jerson Brito, *A sextilha na literatura de cordel*. Resolvemos levar o trecho do poema dividido em versos para que os alunos montassem quatro estrofes com os versos que receberam. A turma foi dividida em quatro grupos com quatro componentes e cada grupo deveria montar uma estrofe com os versos que receberam. Perceberam de

imediatamente as semelhanças em estrutura com o poema de Olavo Bilac lido por eles anteriormente.

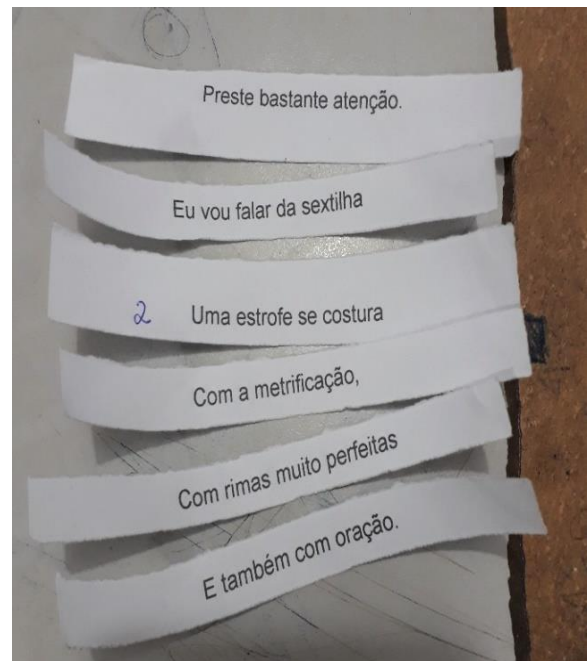
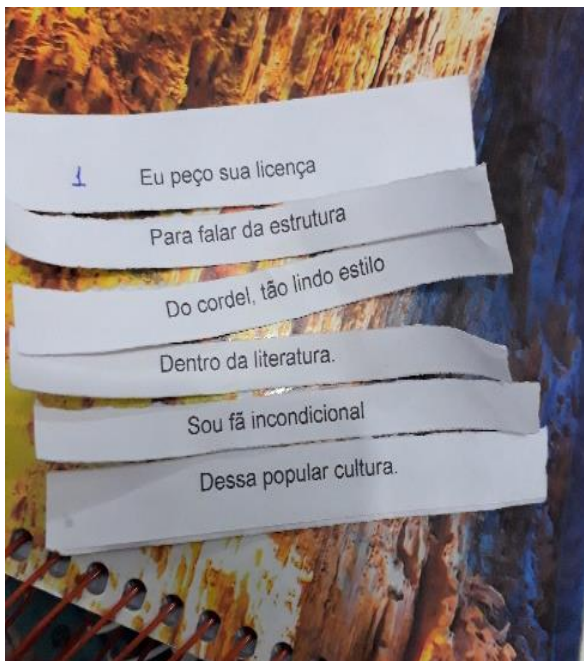
Nesse sentido, começamos a perceber o envolvimento da turma na atividade proposta. A interação de todos nos levou a identificar a importância do desenvolvimento de atividades que os fizessem entender o texto, perceber as semelhanças e diferenças que compõem esses mesmos textos.

A atividade motivadora se deu de forma interativa e sem rejeição. Como lembra Cosson (2016), “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação”. E esta etapa da oficina foi a preparação para que os alunos, posteriormente, entrassem no texto proposto para a leitura.

Os quatro grupos organizaram as estrofes a eles entregue, dois grupos fizeram diferente do poema original. Mesmo assim, consideramos a atividade muito satisfatória, pois conseguimos o envolvimento de todos os presentes.

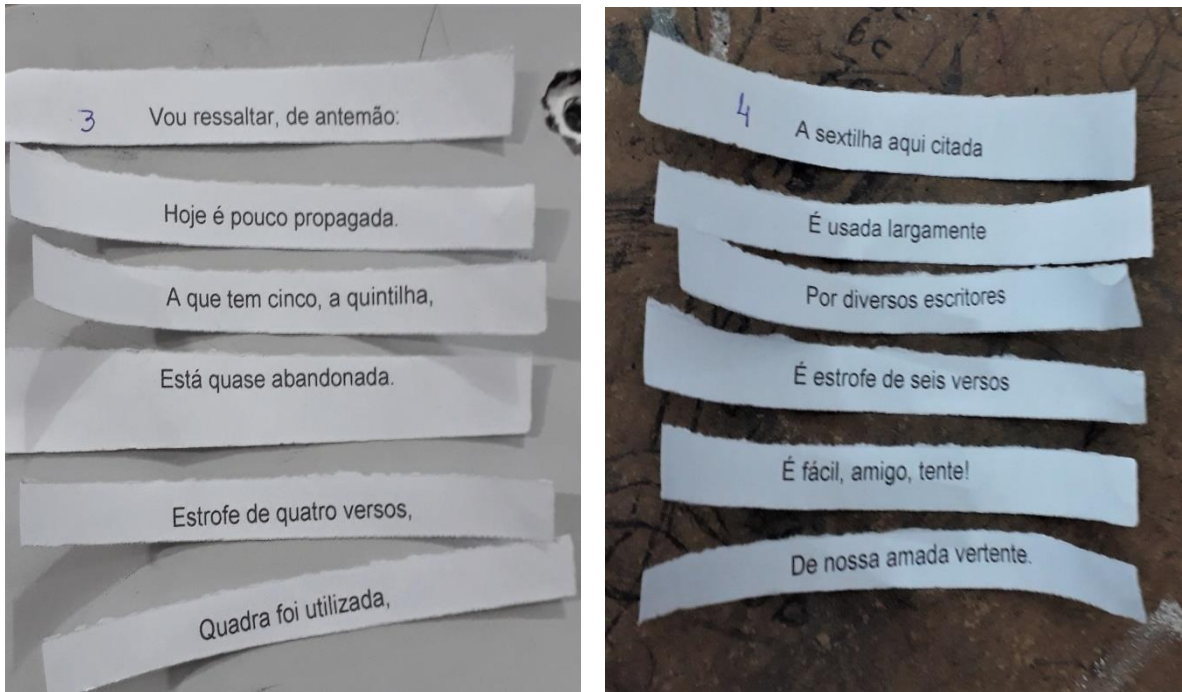
As imagens abaixo são a representação da construção feita pelos grupos na sala de aula.

### Fotos 1 e 2 – Organização de estrofes



Fonte: Arquivo da autora.

### Fotos 3 e 4 – Organização de estrofes



Fonte: Arquivo da autora.

Percebemos que a organização das estrofes pelos grupos apresenta uma estrutura diferenciada da do poema original, com exceção do grupo 1. A organização das estrofes foi mudada algumas vezes e essas foram as que os componentes dos grupos elegeram como “correta”.

Após essa organização, apresentamos as estrofes do poema tal qual ele é.

#### A sextilha na literatura de cordel

Eu peço sua licença  
 Para falar da estrutura  
 Do cordel, tão lindo estilo  
 Dentro da literatura.  
 Sou fã incondicional  
 Dessa popular cultura.

Uma estrofe se costura  
 Com a metrificação,  
 Com rimas muito perfeitas  
 E também com oração.  
 Eu vou falar da sextilha  
 Preste bastante atenção.

Vou ressaltar, de antemão:  
 Quadra foi utilizada,  
 Estrofe de quatro versos,  
 Hoje é pouco propagada.

A que tem cinco, a quintilha,  
 Está quase abandonada.  
 A sextilha aqui citada  
 É usada largamente  
 Por diversos escritores  
 De nossa amada vertente.  
 É estrofe de seis versos  
 É fácil, amigo, tente!<sup>11</sup>

De acordo com Cosson (2016), a etapa de motivação enfatiza que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” e acreditamos que a atividade motivacional exerceu essa função de preparar o leitor para receber a obra de forma lúdica e prazerosa.

Ainda nesta oficina apresentamos aos alunos dois pequenos textos biográficos sobre o cordelista Guaipuan Vieira.

#### Quadro 5 – Biografia do poeta Guaipuan Vieira

TEXTO 1	TEXTO 2
<p><b>GUAIPUAN VIEIRA</b> nasceu em Teresina – Piauí, em 11 de setembro de 1951. Filho do poeta folclorista e indianista Hermes Vieira e de Maria José Sousa Rodrigues. É poeta cordelista, xilógrafo e radialista. É Graduado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Aos dezesseis anos já improvisava versos, mas fora duramente repreendido pela mãe, pondo fim a uma carreira poética. Desde 1976 se dedica à literatura de cordel. Autor de vários folhetos de cordel, alguns premiados e com destaque na imprensa nacional e internacional. Em abril de 2003, através de Requerimento Nº 0842/03, de autoria do Vereador José Maria Pontes, recebeu da Câmara Municipal de Fortaleza “Votos de Congratulações” pelo lançamento de seu mais novo folheto, que trata da guerra declarada pelos Estados Unidos à nação iraquiana, e que tem como título</p>	<p>Sou um poeta do povo          Meu diploma deixa a parte          Para que não dificulte          Eu descrever minha arte          Porque ela é simples, pura,          Como a força na natura          Não precisa ter encarte.</p> <p>Meu saber na faculdade          Só foi mesmo lapidado          Não ensina ser poeta</p>

<sup>11</sup> BRITO, Jerson. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/2381276>

<p>“Monstro americano destrói inocentes no Iraque”. Em 2004, no Festival Internacional de Cantadores, em Quixadá – Ceará, foi outorgado pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel, com a Medalha de Mérito pelo reconhecimento do trabalho prestado em prol da literatura de cordel no Ceará.</p> <p>FONTE: Disponível em:  <a href="https://generoclandestino.wordpress.com/2015/12/11/literatura-de-cordel-guaipuan-vieira/">https://generoclandestino.wordpress.com/2015/12/11/literatura-de-cordel-guaipuan-vieira/</a></p>	<p>Por ser um dom consagrado  Nem a minha identidade  Perdeu sua dignidade  De caboclo do roçado.  (Guaipuan Vieira)</p> <p>FONTE: Disponível em:  <a href="https://www.cecordel.com.br">https://www.cecordel.com.br</a></p>
--	--

O interessante é que o trecho que mais chamou a atenção dos alunos no texto 1 foi o seguinte trecho: “Aos dezesseis anos já improvisava versos, **mas fora duramente repreendido pela mãe**, pondo fim a uma carreira poética”.

Surgiram questionamentos de o porquê a mãe não gostaria que ele fosse um poeta, já que é algo tão bonito. A princípio, apesar de acreditar que fosse por conta da assimilação de poeta à erudição, não tínhamos uma resposta concreta a dar ao questionamento levantado pelos alunos.

Gostaram particularmente do texto 2, ao serem questionados sobre a preferência entre os dois textos. Percebemos aí, que o interesse já tinha se firmado em relação aos versos de cordel, ou talvez à facilidade de compreensão que a organização do texto em versos, nesse caso, proporciona.

O interesse que estava sendo despertado ali, pelo poema, nos motivou ainda mais no desenvolvimento da pesquisa. Lembrando que, inicialmente, estes mesmos alunos declararam “não gostar de ler livros”.

Sobre o questionamento levantado por eles em relação ao trecho do texto biográfico 1, em relação ao poeta Guaipuan Vieira ter sido repreendido pela mãe por improvisar versos, resolvemos entrar em contato com o poeta para obter a resposta concreta que percebemos que os alunos queriam.

Enviamos então, um e-mail para o endereço encontrado na internet e, graciosamente recebemos a resposta. O e-mail de resposta apresentou o seguinte texto:

Professora Zilene Sousa,

Este velho poeta fica feliz e emocionado ao ler seu e-mail. Agradeço-lhe por ter escolhido um cordel deste autor. **Sobre a repreensão de minha mãe** - Naqueles anos 60 acompanhava meu pai a uma pequena propriedade rural que tínhamos na região metropolitana de Teresina. Lá eu ouvia o vaqueiro aboiando, fazendo aqueles versos de improviso para conduzir o gado. Eu achava bonita aquela tonalidade musical. Aquilo ficava martelando na minha cabeça. Em Teresina morávamos em um sítio grande, repleto de plantas frutíferas onde muitas aves aproveitavam aquela pequena flora. Aproveitava o espaço e me afastava da casa e fazia meus ensaios de aboiado. Um dia escutei minha mãe conversando com meu irmão mais velho a respeito de ter ouvido alguém aboiando pras bandas do quintal. Meu irmão, talvez na ingenuidade, bateu com a língua nos dentes e disse que era eu. Mãe suspirou fundo e ficou calada. Eu, besta, três dias depois quando estava satisfeito, aboiando, despertei com uma lapada de relho nas pernas, que me engasguei com a rima. Mamãe com raiva disse-me: você é besta! está feito matuto, quer ser poeta vá estudar, seu cabra. E me levou pra dentro de casa puxado pela orelha.

Naquele tempo os versos de cordel ou cantoria eram maus vistos pela sociedade. Tido como verso vulgar, cantados por pessoas do sertão que não tiveram escolaridade. Mas muitos poetas eram autodidatas. Esqueci os improvisos. No colégio, no recreio, rabiscava alguns versos soltos, rimados, alguns eram expostos em flanelógrafo, espaço do aluno no colégio. Parte desse material resultou no livro **Recordança**. Os poemas de cordel daqueles anos 70, em torno de 50, muitos foram perdidos. Estou organizando o livro **Poesias de um matuto da cidade grande**. Também tenho publicado o livro **Canta Cordel**, pela Editora Comepi/PI, edição esgotada.

Atenciosamente,  
Guaipuan Vieira.

Confirmamos aí nossas suspeitas, graças à resposta atenciosa obtida como retorno ao e-mail enviado ao poeta cordelista, que agora era a resposta concreta que passamos para os alunos em outro encontro.

É importante que não deixemos de lado os questionamentos levantados em sala de aula e, mesmo quando não soubermos a resposta de imediato, possamos buscar informação para que as dúvidas sejam sanadas.

A oficina 1 deu-se de forma satisfatória. Todos os alunos se envolveram nas atividades e, de certa forma, ali, começou a aparecer a curiosidade de saber um pouquinho a mais sobre o cordel.

## **OFICINA 2 – LEITURA: EIS-ME AQUI, DESFRUTE O QUANTO QUISER**

Ao escrever esta frase na lousa “Eis-me aqui, desfrute o quanto quiser” alguns alunos riram e mencionaram não ser comum. Em conversa, ao serem indagados de o porquê não ser comum, ficaram intimidados em responder. Então, enfatizamos que a



leitura pode ser encontrada facilmente, principalmente com a expansão tecnológica e que dessa forma podemos “desfrutar o quanto quiser”, basta querer. E que o nosso objetivo naquele dia era que eles quisessem ler o cordel que levamos para a sala de aula e que desfrutassem daquela leitura de forma prazerosa.

Esta oficina foi dedicada à leitura do cordel *A chagada de Lampião no céu*, do cordelista Guaipuan Vieira. E assim foi feito.

Primeiramente, eles fizeram uma leitura silenciosa, se familiarizaram com o poema de cordel levado por nós. A turma envolveu-se com a leitura atentamente. Depois do momento dedicado à leitura silenciosa, alguns alunos declararam não ter entendido direito a história, então, nos proporcionamos a uma segunda leitura juntamente com eles, desta vez em voz alta.

Pinheiro ressalta que o folheto é para ser lido e pede voz alta. E afirma que “a sala de aula nos parece bastante adequada para a vivência da leitura de folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral” (PINHEIRO, 2007, p. 39).

Nesse sentido, essa realização oral foi oportunizada e bem aproveitada pelos nossos alunos. Como já mencionado anteriormente, a leitura em voz alta foi realizada de forma compartilhada, por nós, juntamente com eles.

Abaixo, alunos lendo em voz alta.

Fotos 5 e 6 – alunos lendo



Fonte: Arquivo da autora.

Fotos 7 e 8 – alunos lendo



Fonte: Arquivo da autora.

De acordo com Cosson (2016), a leitura é o momento que precisa de acompanhamento. Na verdade, esse momento foi acompanhado e compartilhado por nós.

Por ser um folheto, a leitura é curta e foi feita em duas aulas de 40 minutos cada. E no decorrer da leitura, surgiram alguns comentários, como:

- Isso realmente acontecia, professora?
- Nossa, se fosse comigo eu faria o mesmo!
- Hoje em dia não é muito diferente.

Esses comentários estavam relacionados aos seguintes versos: por culpa duma polícia/ que promovia malícia/ extorquindo o cidadão. E a seguinte estrofe:

Por um cruel fazendeiro  
Foi meu pai assassinado  
Tomaram dele o dinheiro  
De duro serviço honrado  
Ao vingar a sua morte  
O destino em má sorte  
Da “lei” me fez um soldado.

Percebemos durante a leitura, com os comentários que surgiram, alguns alunos fazendo a relação do folheto com os dias atuais, principalmente ao lerem os versos que relatavam a ação da polícia, na época de Lampião. Com essa relação é possível perceber que o aluno leitor consegue assimilar o texto ao contexto social e, isso é muito importante no processo de leitura.

A oficina 2 foi realizada dentro do seu objetivo, mesmo com as dificuldades iniciais dos alunos, ao mencionarem o não entendimento do texto. A segunda leitura, em voz alta, mostrou-se satisfatória, pois foram surgindo comentários que, nos mostraram que os leitores do folheto conseguiram absorver com mais clareza.

### **OFICINA 3: CONTE-ME SUAS IMPRESSÕES**

A terceira e última oficina, “Conte-me suas impressões”, foi realizada com o objetivo de ouvir as impressões dos alunos em relação à leitura feita por eles na oficina dois. Na sequência básica de Cosson, esta oficina é denominada de interpretação.

Cosson (2016), ressalta que a interpretação se apresenta em dois momentos, um interior e outro exterior. Percebemos o encontro interior com o texto, ainda no decorrer da leitura do folheto, e o momento exterior foi realizado durante uma roda de conversa com os alunos sobre a leitura realizada. Optamos aqui, por ouvir as colocações dos alunos, dispensando-os da escrita.

Ainda no início das oficinas, alguns dos alunos alegaram que toda vez que o professor “inventa” leitura é porque pedirá um amontoado de atividades depois. Essas alegações nos remeteram à leitura como pretexto, já citada nesta pesquisa. Assim, de início já deixamos claro que o objetivo das oficinas não era o mencionado por eles.

Nesta etapa, organizamos uma roda de conversa a fim de ouvir as proposições dos alunos sobre a leitura do folheto feita por eles.

A primeira pergunta feita a eles foi se gostaram de ler o folheto de cordel. E surgiram os seguintes relatos:

“É uma leitura muito boa!” (Aluna A – 33 anos)

“Essa história é engraçada, onde já se viu o cabra (Lampião) ir tirar onda com os santos!” (Aluno B – 26 anos)

“É uma história que cativa a gente. É legal.” (Aluna C – 24 anos)

“É muito boa, e não é chata como muitos livros são.” (Aluna D – 31 anos)

Uma das senhoras, aluna da turma, declarou que gostava muito de assistir um programa em que um poeta sempre recitava poemas parecidos com esse lido na sala, todo cheio de rimas, e que era muito legal. (Referia-se ao poeta Bráulio Bessa, no programa Encontro com Fátima Bernardes, na rede Globo). Disse ter gostado do folheto, só que ela preferia as histórias mais românticas.

Nesse momento percebemos que a leitura do cordel tinha agradado aos alunos. Dessa forma, ali, vimos parte da nossa investigação se concretizando.

Outra provocação feita foi sobre o que mais ou menos gostaram na história lida. Esse fato gerou vários comentários, entre eles, destacamos os seguintes:

“Gostei muito da parte que ele (o Lampião) diz que ele merece se defender, que não podia ser julgado sem poder se defender. Eu concordo com ele, todo mundo, mesmo sendo ruim, tem o direito de se defender, de contar sua história. Mas só que às vezes somos julgados, por pessoas que nem conhece a gente e fala um monte de coisa sem nem nos conhecer. Eu gostei dessa parte porque é verdade.” (Aluno E – 22 anos)

“Gostei mesmo foi da parte que ele (Lampião) dá um tiro e deixa todo mundo (os santos) com medo. É engraçado, até imaginei a cena. (risos)” (Aluno F – 16 anos)

“Eu achei o Lampião muito desaforado, ficar desafiando os santos. Com as coisas de Deus não se brinca. Mesmo assim, o danado ainda tinha fé no padre Cícero. Essa parte parece com aquela do João Grilo, do *Auto da Compadecida*, que se apega a mãe de Jesus, ele se apega com o padre Cícero. Achei ele muito desaforado, mas gostei da história. Emociona quando ele pede para os santos mandar chuva para o sertão. Tem muita gente que sofre com isso.” (Aluna G – 49 anos)

“Pelo que eu entendi, ele (Lampião) foi um homem muito sofrido, se for verdade o que a história conta, ele virou cangaceiro porque a polícia parecia mais bandido do que os cangaceiros. Pior que hoje em dia ainda tem muito policial assim. Eu gostei dessa parte que ele conta a história da vida dele, mas achei essa parte triste, já pensou perder alguém da família da gente injustamente? Ninguém aceita isso!” (Aluna A – 33 anos)

Os comentários acima demonstram que os alunos entraram na história, teve até um que disse “até imaginei a essa cena”, outra que fez intertextualidade do folheto lido com o *Auto da Compadecida*. É nesse momento que percebemos que o letramento literário se efetua.

De acordo com Cosson (2016, p. 64), “a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto”. E o sentido do texto, pelos comentários dos alunos, foi sendo construído.

Para encerrar a roda de conversa, levantamos mais uma questão: inicialmente, vocês disseram não gostar de ler livros. Agora, o que vocês têm a dizer sobre ler, sobre ler o folheto de cordel?

“Eu não gosto muito de ler, não. Mas esse livrinho que a senhora trouxe é muito bom, mesmo com as dificuldades que tenho, gostei muito, não é uma leitura chata. Quero ler outros.” (Aluno E – 22 anos)

“Há, mas essa leitura é muito diferente, professora, quando eu disse que não gostava de ler, falava daqueles livros enormes, que é difícil de entender. Esse livrinho, além de ser pequeno, é divertido e não é tão difícil da gente entender a história. Mas eu gosto mais de histórias românticas, a senhora tem histórias românticas desses livrinhos?” (Aluna C – 24 anos)

“Estou começando a achar que gosto de ler! Eu achava que não, mas a história que lemos é tão engraçada que a cada parte ficava mais curioso e queria ler mais. Gostei desse tal cordel.” (Alunos B – 26 anos)

“Eu nunca tinha lido um livrinho desse, confesso, achei que não ia gostar. E não gostei na primeira vez que li porque não entendi, mas depois que a senhora leu com a gente me diverti muito, pois entendi a história. Talvez eu goste de ler outros livros também, se a senhora ler com a gente fica mais fácil entender.” (Aluna A – 33 anos)

É perceptível, com os comentários, que a negação dos alunos em relação à leitura de livros, para alguns está relacionada à falta de entendimento do que se lê e, que está faltando, nesses casos, a ajuda do professor para que esse gosto seja desenvolvido.

Percebemos a aceitação da leitura do folheto de cordel, principalmente quando os alunos dizem querer ler outros, e perguntar se temos folhetos com histórias românticas.

Cosson (2016) ressalta que a interpretação, na escola, precisa ser compartilhada, registrada, e nesse sentido, acreditamos que não necessariamente precisa ser registrada de forma escrita. O mesmo autor dá várias sugestões de como registrar esse momento de interpretação. Entretanto, nosso momento de interpretação foi somente uma roda de conversa, não quer dizer que não tenha sido satisfatório, a nosso ver, foi.

Embora consideremos satisfatória a nossa roda de conversa, confessamos que poderíamos ter organizado uma atividade de júri simulado, já que havia alguns alunos que viam Lampião como vítima e outros o viam como vilão. Todavia, queríamos manter a palavra de que não pediríamos um amontoado de atividades pós leitura, como a turma alegou que, geralmente, os professores fazem.

Haja vista o êxito desta última oficina, confessamos que poderíamos ter ido além. Provavelmente os alunos aceitariam participar de outra atividade.

Ouvir dos alunos que gostariam de ler outros folhetos nos deixou muito animada, pois percebemos que a “semente plantada” para a leitura, como menciona Cavalcanti (2011), tinha sido bem plantada e que começava a nascer. Para ver o jardim florescer oportunizamos aos alunos outro momento de leitura de folhetos. Levamos vários folhetos de cordel para a sala de aula e deixamos todos à vontade para escolher os que preferissem.

A reação dos alunos com a quantidade de folhetos foi a melhor possível, percebemos alguns encantados, outros curiosos, outros escolhendo vários folhetos e perguntando se podiam levar para ler casa (com certeza puderam levar).

Esse momento foi a culminância da nossa pesquisa. Abaixo, algumas fotos desse momento tão especial.

**Foto 9 - Culminância**



**Fonte: Arquivo pessoal**

**Foto 10 - Culminância**



**Fonte: Arquivo pessoal.**



Foto 11 – Culminância



Fonte: Arquivo pessoal

Foto 11 - Culminância



Fonte: Arquivo pessoal

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a leitura e a escrita algo que faz parte das dificuldades diárias em sala de aula, essa pesquisa é mais uma das várias que já foram realizadas e das que ainda virão com o objetivo de contribuir para a formação do nosso alunado como cidadão que lê e pratica a leitura.

A aquisição da leitura e da escrita proporciona ao aluno a participação nas diversas atividades presentes na sociedade. Essa participação real, a qual é denominada de letramento, é o mais almejado por nós enquanto professores.

A literatura de cordel tem sido aos poucos inserida na sala de aula. Uma literatura que deixa a muitos maravilhados, principalmente pela criatividade dos cordelistas.

No decorrer da realização das oficinas percebemos que não adianta levar uma leitura de que os alunos não gostam para a sala de aula, principalmente se esses alunos ainda estão sendo inseridos como leitores.

Com vistas ao objetivo de investigar a aceitação do cordel pelos alunos, percebemos que a essa literatura foi bem recebida em nossa sala de aula, e que a maioria dos alunos leram vários folhetos, na sala de aula e fora dela. Sendo assim, é perceptível o quanto é válido nos dedicarmos aos projetos de leitura, haja vista a realidade daqueles que geralmente só têm acesso a ela na escola.

Nesse sentido, podemos afirmar que a experiência foi muito significativa, principalmente em relação à inovação e oportunidade de leituras como os folhetos de cordéis em sala de aula.

Quanto à questão norteadora da pesquisa, é possível dizer que a leitura do folheto de cordel pode sim contribuir para o letramento literário e, quanto mais prazerosa a leitura levada para o aluno, maior é a possibilidade de contribuir para a formação de alunos leitores.

A investigação nos revelou alunos que inicialmente declararam não gostar de ler livros e que, ao final da aplicação das oficinas começaram a mudar esse pensamento.

Levando em conta o que foi observado, sentimo-nos gratificadas em perceber que contribuímos para que esses alunos tenham lido em sala de aula e fora dela e

tenham se envolvido com a leitura proposta a ponto de querer ler outros folhetos levados para a sala de aula.

Destacamos que à literatura deve ser atribuída verdadeira importância, e levada para o aluno de modo a ajudá-lo na construção de sentido para o que lê. Se o letramento literário permite o pensamento crítico, vimos isso acontecer em nossa roda de conversa.

Logo, frisamos que é possível pensar a formação de alunos leitores a partir de ideias propostas com vistas ao que o aluno gostar de ler, mesmo àqueles que apresentam certa resistência, pois essa resistência pode estar apenas no fato do não entendimento da leitura e, para isso, o papel do professor é primordial.

A esse papel primordial, remeto-me à lembrança da professora de língua portuguesa da 8ª série mencionada inicialmente na nota prévia, era uma professora mediadora.

Acreditamos que essa experiência investigativa mudou significativamente o nosso modo de levar a leitura literária para os nossos alunos e percebemos ainda a importância da mediação antes e durante a leitura literária.

A partir dessa experiência em sala de aula, com a leitura literária, produzimos um “produto” (mini manual) sugestivo, de como trabalhar com o cordel em sala de aula. Nosso produto foi construído em versos de cordel e encontra-se como apêndice nesta dissertação.

A literatura de cordel deve estar presente na sala de aula, assim como outras literaturas, seja popular ou erudita. O certo é que o aluno precisa ter acesso aos mais variados textos literários e, se a leitura tiver uma boa mediação, provavelmente irá contribuir significativamente para a efetivação do letramento literário.

Portanto, ressaltamos que esse trabalho é mais uma investigação que pode contribuir com aqueles que desejam despertar o interesse de leitura em seus alunos com vistas à formação de leitores, e que vêm na leitura uma maneira particular de inserção à cidadania.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pobres leitores pobres**. Dossiê Memória Social da Leitura, Revista Horizontes, Bragança Paulista, n o 15, Editora Universidade São Francisco, 1997.

\_\_\_\_\_. **Então se forma a história bonita** – Relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. Horizonte antropológicos, Porto Alegre, ano 10, n. 22, 199-218, jul./dez. 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAES, Artur Gomes de; FERREIRA, Adréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAES, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Cap. 1, p. 13-30.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos**: aspectos históricos e sociais. PUCPR, Paraná, out. 2015.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ARAUJO, Ana Paula. **Literatura de cordel**. 2006. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/literatura-de-cordel/amp/>

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BARTHES. Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva, 1987.

BEATRICI, Alexandra Ferronato. **O que os olhos não vêem**. Os mitos e estigmas ocultos na alfabetização de adultos. Revista de Educação do Ideau. Rio Grande do Sul, jun. 2009. Disponível em: <https://www.ideau.com.br.revistasartigos>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. São Paulo, Mercado de Letras, 2009. Cap. 3, p.35-49.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod\\_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf)

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo, 1984.

CAVALCANTI, Carlos Alberto de Assis. **A atualidade da literatura de cordel.** Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. 2007.

CAVALCANTI, Maria Clara. **Formação do leitor: uma questão de jardinagem.** Curitiba, Hum Publicações, 2016.

CORDEL, DOSSIÊ DESCRITIVO. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_Descritivo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo(1).pdf). Acesso em 17/09/2019.

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

COSTA, Roberto Aurélio Lustosa da. **Antologia da Literatura de cordel – Vol. II.** Fortaleza, 1978.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950).** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. A cultura popular como objeto de estudo: da “beleza do morto” à compreensão de sujeitos e práticas culturais. In: XAVIER, Libânia Lacif [*et al.*] **Escola, cultura e saberes.** Editora FGV, Rio de Janeiro, 2005.

GASPAR, Lúcia. **Literatura de Cordel.** Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 2019.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos.** In: SCIELO, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, p. 108-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo, Editora UNESP, 2013.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. – Campinas – SP: mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988. Cap. 4, p. 51-62.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática, 2008.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito a educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

LEITE, S. F.; GAZOLI, D. G. B.; TANIHARA, I. L. S. R. **Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história**. Curso de extensão/ Faculdade de Educação/ DEPASE. 2018.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo, Mercado de Letras, 2009. Cap. 1, p. 8-18.

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

MARTINS, Maria Helena: **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma pesquisa processual. In: ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo, Mercado de Letras, 2009. Cap. 2, p. 19-34.

OLIVEIRA, José Edvan B. Efeito e recepção: leitura e leitores de cordel no espaço urbano. **Revista de Letras-Nº. 21 – Vol. 1/2 - Jan/Dez, 1999**.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 1995.

RESENDE, Viviane de Melo. **Literatura de cordel no contexto do novo capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em linguística, Brasília, 2005.

SEIXAS, Heloisa. **O prazer de ler**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2011.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAUJO, Denise Lino de. **Letramento**: um fenômeno plural. Rev. Bras. Linguist. Apl. [online] v. 12, n. 4. Belo Horizonte, 2012. <http://www.dx.doi.org/101590/51984->

SILVA, Lais Carolina Machado. **História e representação**: a imagem de Lampião na literatura de cordel. Revista Labirinto, ano XVII, vol. 26 (jan-mar), 2017, pp. 232-248.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 1, p. 23-40.

SILVA, Vanessa Souza da. **Letramento e Ensino de Gêneros**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, mar/ago. 2011.

SLATER, Candace. **A vida no barbante**: a literatura de cordel no Brasil. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira, et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. -1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**. Tradução Caio Meira – 5ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

VIANA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (*Coleção Letramento, Educação e Sociedade*)

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura**: problemas e perspectivas. Disponível em <<http://www.edicoessm.com.br/gestorescolar2015/temas/letramentoliterario>>

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>

APÊNDICE – CARTILHA (PRODUTO)

# COMO TRABALHAR O CORDEL EM SALA DE AULA: SUGESTÃO

Zilene Fernandes de Sousa Santana

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça



Fonte: imagem da internet



Esta cartilha apresenta, em poema de cordel, a descrição de uma oficina de leitura realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos no município de Goianésia do Pará.

A oficina foi desenvolvida pela mestrandia Zilene Fernandes de Sousa Santana, durante sua pesquisa de intervenção intitulada *A Literatura de cordel em foco: uma investigação sobre a aceitabilidade em turma de 3ª Etapa da EJA*.

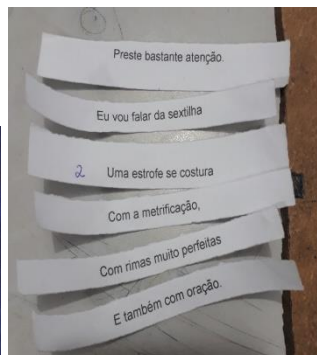
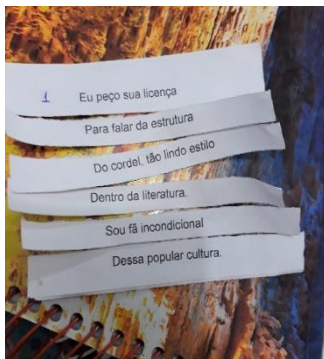
O cordel é literatura  
Que cativa o leitor  
Faço aqui minhas arguições  
Meu colega professor  
Leve-o para a sala de aula  
E torne seu aluno leitor.

De cangaceiro a presidente  
No cordel é retratado  
Não fique de fora dessa,  
Não seja professor parado  
Leve o cordel e confirme  
E não fique encabulado.

Com objetivo de ver  
A sua aceitação  
Levei para sala de aula  
História de Lampião  
Para alunos que disseram  
“Não gosto de ler livro, não!”

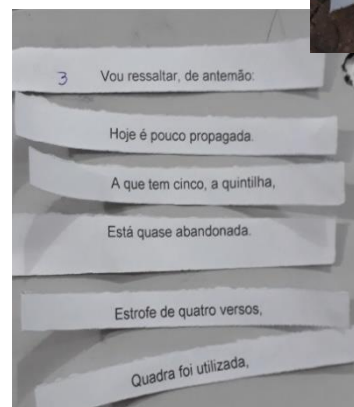
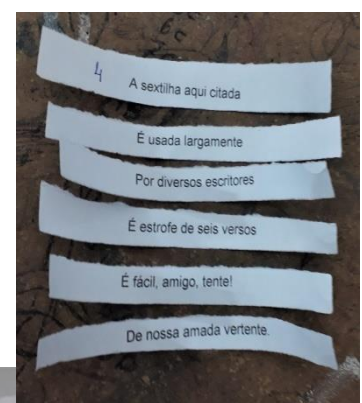
Lancei o desafio  
Adiantei que iam gostar  
Ficaram meio suspeitos  
Mas disseram aceitar  
Então montei as oficinas  
Para a sala de aula levar.

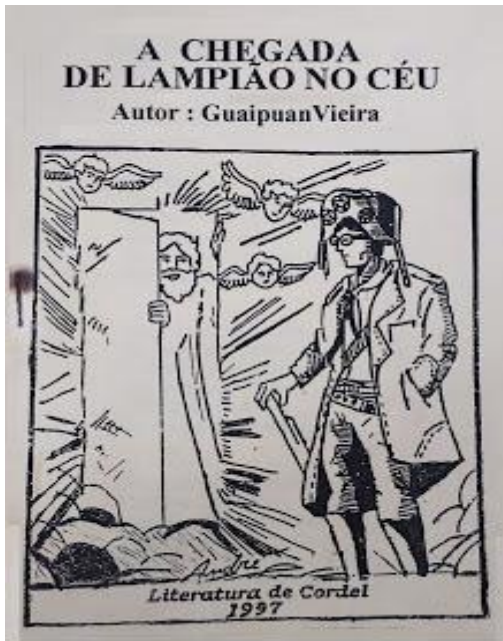
Como base me utilizei  
 De uma fonte referencial  
 O autor Rildo Cosson  
 Que mostra uma sequência legal  
 Para o letramento literário  
 É uma ajuda essencial.



Comecei pelo que o autor  
 Chama de motivação  
 Para introduzir meus alunos  
 No mundo da emoção  
 E perceber que a leitura  
 É uma verdadeira adoração.

Em grupos os dividi  
 Para uma estrofe organizar  
 E com versos de Joerson Brito  
 Aos alunos oportunizar  
 A descoberta de que o cordel  
 Tende sempre a rimar





Em três diferentes momentos  
 O cordel lhes foi apresentado  
 Para eles não muito conhecido  
 Mas querendo aprendizado  
 Após a leitura do folheto  
 Por ele se viram encantados.

A primeira leitura feita  
*A chegada de Lampião no céu*  
 Do autor Guaipuan Vieira  
 Um folheto de cordel  
 Que faz um leitor empolgado  
 Para ele tirar o chapéu.



Fonte: imagem da internet.



Este cordel foi o primeiro  
 De muitos outros lidos  
 O objetivo traçado  
 Aos poucos foi conseguido  
 Meus alunos gostaram  
 Ficaram todos envolvidos.

A autora Cavalcante  
Disse algo bem real,  
Que “leitura é jardinagem”  
Ela é essencial  
E se quiser formar leitores  
Parta de algo bem legal.



As oficinas de leitura  
Que para os alunos levei  
Foram a semente plantada  
Para o jardim que almejei  
E logo começaram a florir  
As “flores” que desejei.



Os frutos aqui colhidos  
 Foi com incentivo e prazer  
 Que despertaram nos alunos  
 A curiosidade de ler  
 As histórias que cordelistas  
 Se puseram a escrever.



E para finalizar meu relato  
 Deixo aqui meu obrigada  
 A todos que participaram  
 Deste feito desejado  
 E essa próxima estrofe  
 Remeto ao leitor esforçado!

“Leitura, grande universo  
 Seja prosa ou poesia  
 Ao ganharmos um leitor  
 O mundo sente alegria  
 Leitura é arte pura  
 Pois um povo sem leitura  
 É como um cego sem guia.”<sup>12</sup>

<sup>12</sup> César Obeid. Um cordel sobre leitura. Disponível em: [https://ofaj.com.br/textos\\_conteudo.php?cod=167](https://ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=167). Acesso em janeiro de 2020.



Se você se interessou  
E quer para sala levar  
Essa leitura cativante  
Faça seu aluno saborear  
Anexa segue uma sugestão  
De como o cordel trabalhar.

Adeque-a como quiser  
Segundo sua realidade  
O importante é envolver  
Nossos alunos e de verdade  
A sentir em suas leituras  
Verdadeira cumplicidade.

---

## ANEXO

Esta oficina de leitura foi baseada no que COSSON (2016, p. 52) define como *sequência básica* do letramento literário. Ela é dividida em quatro momentos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Todavia, optamos por dividir a nossa oficina de leitura: **A literatura de cordel em foco** em três momentos, demonstrados no quadro abaixo.

### Oficina de leitura.

<b>Oficina de leitura: A Literatura de cordel em foco</b>		
Momento I	Duração	Objetivos
<u>Motivação e Introdução</u>  <b>LEITOR ENVOLVIDO</b>	Duas aulas de 40 minutos cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar a curiosidade dos alunos e prepará-los para a leitura do folheto de cordel;</li> <li>- Oportunizar aos alunos o conhecimento sobre o autor do folheto de cordel a ser lido.</li> </ul>
Momento II	Duração	Objetivo
<u>Leitura do folheto de cordel</u>  <b>EIS-ME AQUI: DESFRUTE O QUANTO QUISER</b>	Duas aulas de 40 minutos cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a leitura compartilhada do folheto de cordel “A chegada de Lampião no céu” do cordelista Guaipuan Vieira.</li> </ul>
Momento III	Duração	Objetivos
<u>Interpretação</u>  <b>CONTE-ME SUAS IMPRESSÕES</b>	Três aulas de 40 minutos cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Externar as impressões de leitura que os alunos tiveram da obra lida.</li> </ul>

**Fonte: Elaborada pelas autoras.**



## ANEXOS

### Anexo 1 – *Primavera*, Olavo Bilac

#### **Primavera**

Ah! quem nos dera que isto, como outrora,  
Inda nos comovesse! Ah! quem nos dera  
Que inda juntos pudéssemos agora  
Ver o desabrochar da primavera!

Saíamos com os pássaros e a aurora.  
E, no chão, sobre os troncos cheios de hera,  
Sentavas-te sorrindo, de hora em hora:  
"Beijemo-nos! amemo-nos! espera!"

E esse corpo de rosa recendia,  
E aos meus beijos de fogo palpitava,  
Alquebrado de amor e de cansaço.

A alma da terra gorjeava e ria...  
Nascia a primavera... E eu te levava,  
Primavera de carne, pelo braço!<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Retirado do livro *Poesias*, Olavo Bilac. 2011.

## **Anexo 2 – A incapacidade de ser verdadeiro, Carlos Drummond de Andrade**

### ***A incapacidade de ser verdadeiro***

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo.

Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico.

Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

\_ Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.veredasdotexto.com/post/2016/04/01/a-incapacidade-de-ser-verdadeiro-carlos-drummond-de-andrade>

### Anexo 3 – Cordel *A chegada de Lampião no céu*, Guaipuan Vieira

#### A chegada de Lampião no Céu

Foi numa Semana Santa  
Tava o céu em oração  
São Pedro estava na porta  
Refazendo anotação  
Daqueles santos faltosos  
Quando chegou Lampião.

Pedro pulou da cadeira  
Do susto que recebeu  
Puxou as cordas do sino  
Bem forte nele bateu  
Uma legião de santos  
Ao seu lado apareceu.

São Jorge chegou na frente  
Com sua lança afiada  
Lampião baixou os óculos  
Vendo aquilo deu risada  
Pedro disse: Jorge expulse  
Ele da santa morada.

E tocou Jorge a corneta  
Chamando sua guarnição  
Numa corrente de força  
Cada santo em oração  
Pra que o santo Pai Celeste  
Não ouvisse a confusão.

O pilotão apressado  
Ligeiro marcou presença  
Pedro disse a Lampião:  
Eu lhe peço com licença  
Saia já da porta santa  
Ou haverá desavença.

Lampião lhe respondeu:  
Mas que santo é o senhor?  
Não aprendeu com Jesus  
Excluir ódio e rancor?...  
Trago paz nesta missão

Não precisa ter temor.

Disse Pedro isso é blasfêmia  
É bastante astucioso  
Pistoleiro e cangaceiro  
Esse povo é impiedoso  
Não ganharão o perdão  
Do santo Pai Poderoso

Inda mais tem sua má fama  
Vez por outra comentada  
Quando há um julgamento  
Duma alma tão penada  
Porque fora violenta  
Em sua vida é baseada.

- Sei que sou um pecador  
O meu erro reconheço  
Mas eu vivo injustiçado  
Um julgamento eu mereço  
Pra sanar as injustiças  
Que só me causam tropeço.

Mas isso não faz sentido  
Falou São Pedro irritado  
Por uma tribuna livre  
Você aqui foi julgado  
E o nosso Onipotente  
Deu seu caso encerrado.

- Como fazem julgamento  
Sem o réu estar presente?  
Sem ouvir sua defesa?  
Isso é muito deprimente  
Você Pedro está mentindo  
Disso nunca esteve ausente.

Sobre o batente da porta  
Pedro bateu seu cajado  
De raiva deu um suspiro  
E falou muito exaltado:  
Te excomungo Virgulino  
Cangaceiro endiabrado.

Houve um grande rebuliço  
Naquele exato momento  
São Jorge e seus guerreiros  
Cada qual mais violento  
Gritaram pega o jagunço  
Ele aqui não tem talento.

Lampião vendo o afronto  
Naquela santa morada  
Disse: Deus não está sabendo  
Do que há na santarada  
Bateu mão no velho rifle  
Deu pra cima uma rajada.

O pipocado de bala  
Vomitado pelo cano  
Clareou toda a fachada  
Do reino do Soberano  
A guarnição assombrada  
Fez Pedro mudar de plano.

Em um quarto bem acústico  
Nosso Senhor repousava  
O silêncio era profundo  
Que nada estranho notava  
Sem dúvida o Pai Celeste  
Um cansaço demonstrava.

Pedro já desesperado  
Ligeiro chamou São João  
Lhe disse sobressaltado:  
Vá chamar Cícero Romão  
Pra acalmar seu afilhado  
Que só causa confusão.

Resmungando bem baixinho  
Pra raiva poder conter  
Falou para Santo Antônio:  
Não posso compreender  
Este padre não é santo  
O que aqui veio fazer?!

Disse Antônio: fale baixo  
De José é convidado  
Ele aqui ganhou adeptos  
Por ser um padre adorado  
No Nordeste brasileiro  
Onde é “santificado”.

Padre Cícero experiente  
Recolheu-se ao aposento  
Fingindo não saber nada  
Um plano traçava atento  
Pra salvar seu afilhado  
Daquele acontecimento.

Logo João bateu na porta  
Lhe transmitindo o recado  
Cícero disse: vá na frente  
Fique despreocupado  
Diga a Pedro que se acalme  
Isso já será sanado.

Alguns minutos o padre  
Com uma Bíblia na mão  
Ao ver Pedro lhe indagou:  
O que há para aflição?  
Quem lá fora tenta entrar  
E também um ser cristão,

São Pedro disse: absurdo  
Que terminou de falar  
Mas Cícero foi taxativo:  
Vim a confusão sanar  
Só escute o réu primeiro  
Antes de você julgar.

Não precisa ele entrar  
Nesta sagrada mansão  
O receba na guarita  
Onde fica a guarnição  
Com certeza há muitos anos  
Nos busca aproximação.

Vou abrir esta exceção  
Falou Pedro insatisfeito  
O nosso reino sagrado  
Merece muito respeito  
Virou-se para São Paulo:  
Vá buscar este sujeito.

Lampião tirou o chapéu  
Descalço também ficou  
Avistando o seu padrinho  
Aos seus pés se ajoelhou  
O encontro foi marcante  
De emoção Pedro chorou

Ao ver Pedro transformado  
Levantou-se e foi dizendo:  
Sou um homem injustiçado  
E por isso estou sofrendo  
Circula em torno de mim  
Só mesmo o lado ruim  
Como herói não estão me vendo.

Sou o Capitão Virgulino  
Guerrilheiro do sertão  
Defendi o nordestino  
Da mais terrível aflição  
Por culpa duma polícia  
Que promovia malícia  
Extorquindo o cidadão.

Por um cruel fazendeiro  
Foi meu pai assassinado  
Tomaram dele o dinheiro  
De duro serviço honrado  
Ao vingar a sua morte  
O destino em má sorte  
Da "lei" me fez um soldado.

Mas o que devo a visita.  
Pedro fez indagação  
Lampião sem bater vista:  
Vê padim Ciço Romão  
Pra antes do ano novo  
Mandar chuva pro meu povo  
Você só manda trovão

Pedro disse: é malcriado  
Nem o diabo lhe aceitou  
Saia já seu excomungado  
Sua hora já esgotou  
Volte lá pro seu Nordeste  
Que só o cabra da peste  
Com você se acostumou.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.acervosvirtuais.com.br/layout/centroculturaldigital/item-texto.php>