

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A LEITURA DE CORDEL EM SALA DE AULA

EDUCATIONAL SEQUENCE FOR THE READING OF STORIES ON STRINGS “CORDEL” IN THE CLASSROOM

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi¹

Universidade de Taubaté

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de propor uma sequência didática para leitura do gênero discursivo *cordel* em sala de aula. Fundamenta-se em pressupostos teóricos sobre o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, nos procedimentos para estudo de gêneros, nas principais características do gênero *cordel* e, ainda, na concepção sociocognitiva de leitura. A partir da articulação desses pressupostos, propõe uma sequência didática para a leitura do cordel contemplando conhecimentos e habilidades de leitura exigidos pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb (BRASIL, 2008). Contribui, assim, para o trabalho docente e para a proficiência leitora dos alunos com uma sequência didática teoricamente bem fundamentada, exequível em sala de aula e passível de ser utilizada com diferentes exemplos de cordel que o professor selecionar.

Palavras-Chave: Leitura; Gêneros Discursivos; Cordel; Sequência Didática.

ABSTRACT

The aim of this article is to propose an educational sequence for the reading of the discursive genre stories on strings, “Cordel”. It is based on the bakhtinian concept of discursive genre, the procedures for studying genres, its main characteristics and also the sociocognitive concept of reading. By articulating these theoretical concepts, we propose an educational sequence for the “Cordel” reading contemplating the reading knowledge and skills required by Prova Brasil’s and Saeb’s reference matrix (Brazil, 2008).

It consequently contributes to both staff development and student reading proficiency by applying a well established theoretical educational sequence,

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade de Taubaté (UNITAU). (lopesrossi@uol.com.br).

feasible in the classroom, and easy to be utilized with the different examples of “Cordel” that the teacher may select.

Keywords: Reading; Discursive Genres; Stories on Strings; Educational Sequence.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do Ensino Fundamental é um importante objetivo do ensino de Língua Portuguesa, previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998). Avaliações externas de proficiência leitora como Prova Brasil (BRASIL, 2008) e Pisa (PISA, 2001; 2011) têm revelado baixo desempenho dos alunos brasileiros, o que evidencia a necessidade de um trabalho didático voltado não apenas para preparar os alunos para essas provas, mas também – e principalmente – para habilitá-los a atuar socialmente como cidadãos críticos, capazes de ler, compreender e ter uma atitude responsiva ativa aos textos com os quais terão contato nas diversas esferas de sua vida. Aos pesquisadores da Linguística Aplicada, impõe-se a necessidade de contribuir com esse trabalho por meio de propostas de transposição didática da teoria para a prática de sala de aula.²

O trabalho do professor de Língua Portuguesa visando à autonomia do aluno como leitor deve ser contínuo e revela-se bem sucedido à medida que os alunos passam a conhecer uma quantidade cada vez maior de gêneros discursivos diferentes. Isso porque, para participar ativamente das interações sociais, é preciso conhecer e compreender as diferentes manifestações discursivas que a sociedade produz. Dentre os muitos gêneros discursivos propostos pelos PCN, encontra-se o cordel, uma manifestação cultural brasileira tipicamente nordestina, mas com influência e difusão em músicas, no cinema, na televisão. O professor de Língua Portuguesa que conhece

² Este artigo apresenta resultados de pesquisas do Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014 “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, do qual participam os professores da rede pública municipal Ana Paula Alves Pereira, Ana Paula de Oliveira Candelária, Daniella de Almeida, Lucimara Charleaux, Márcia Maria de Moraes, Marlene de Fátima Cursino, Renato Dutra Gomes.

esse gênero pode elaborar atividades de leitura prazerosas e eficientes se explorar adequadamente as características do cordel e se contemplar descritores de competência em leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do Pisa (PISA, 2001; 2011). As características e exigências dessas provas são comentadas por Lopes-Rossi et al (2011) e Paula et al (2011). Segundo os autores, de modo geral, essas avaliações exigem leitura inferencial dos textos em vários níveis de dificuldade, envolvendo aspectos diversos (sociocomunicativos, textuais, lingüísticos, estilísticos).

Esta pesquisa tem o objetivo de propor uma sequência didática para leitura do gênero discursivo *cordel* em sala de aula. Para tanto, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e em análise qualitativa dos pressupostos teóricos levantados. Inicialmente apresenta fundamentação teórica sobre o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, sobre procedimentos para estudo de gêneros e sobre o gênero cordel visando à seleção de suas principais características para um trabalho didático de leitura. Em seguida, explicita e fundamenta os procedimentos de leitura de cordel que constituem a sequência didática proposta e relaciona-os a conhecimentos e habilidades de leitura, contemplando, quando possível, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL, 2008). A sequência didática de leitura proposta articula, além desses fundamentos teóricos citados, outros referentes à concepção sociocognitiva de leitura.

Espera-se, dessa maneira, contribuir para o trabalho docente e para a proficiência leitora dos alunos com uma sequência didática teoricamente bem fundamentada, exequível em sala de aula e passível de ser utilizada num projeto de leitura, com diferentes exemplos de cordel que o professor selecionar.

1. Fundamentação teórica

Na concepção enunciativo-discursiva, a linguagem é concebida como um fenômeno sócio-histórico (BAKHTIN, 1992). Os atos de linguagem orais ou escritos são denominados gêneros discursivos e não podem ser dissociados de seus falantes, das situações de interação, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Caracterizam-se e constituem-se por aspectos sociocomunicativos (condições de produção e de circulação, propósito

comunicativo, temática), pelo estilo e por elementos composicionais verbais e não-verbais. Como explica Marcuschi (2006, p. 19), muito mais do que uma organização lingüístico-textual, os gêneros discursivos, “São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.”

O cordel é, nessa perspectiva teórica, um gênero discursivo escrito e, como tal, além de constituir-se pelos aspectos citados, também compartilha com todos os outros gêneros discursivos a propriedade dialógica da linguagem humana. O dialogismo, uma das características mais marcantes da linguagem humana, de acordo com Bakhtin (1992), manifesta-se no fato de todo enunciado ser sempre uma réplica (não necessariamente imediata) a outro enunciado. Isso porque a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro; um enunciado é uma reação-resposta a outros enunciados, revela sua posição em relação àqueles outros enunciados a que se contrapõe, não é neutro – traz consigo visões de mundo, emoções, juízo de valor –, mantém com outros enunciados uma interação viva e tensa, permite resposta, como comentam Faraco (2003), Fiorin (2006), Marcuschi (2006), Rodrigues (2005). Para apreender o sentido de um enunciado, explica Fiorin (2006, p. 23), “[...] é preciso perceber as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados”.

Por causa dessa característica da linguagem, Fiorin (2009) afirma que a compreensão de um texto não pode se constituir senão nas relações dialógicas. A vinculação dos enunciados ao contexto sócio-histórico-ideológico, por meio da relação dialógica que cada produção de linguagem (enunciado, exemplar de um gênero discursivo) estabelece com outras produções, e as propriedades verbais e não verbais de cada enunciado são, portanto, fundamentais para orientar as práticas de leitura de gêneros discursivos.

Em consonância com esses pressupostos teóricos, Lopes-Rossi (2006) argumenta que o estudo de um gênero discursivo deve obedecer às seguintes etapas para que todas as propriedades do gênero sejam contempladas: 1) seleção de textos do gênero a ser estudado; 2) estudo de suas condições de produção e de circulação, do seu propósito comunicativo, das temáticas possíveis de serem abordadas, ou seja, de suas propriedades sociocomunicativas; 3) estudo das características do suporte típico do gênero

e das possibilidades ou regularidades de ocorrência e posicionamento dos elementos composicionais verbais e não verbais; 4) análise das possibilidades de organização dos elementos verbais e não verbais, especialmente da forma de desenvolvimento textual; 5) identificação das características lingüísticas e de estilo, bem como de marcas enunciativas típicas do gênero.

Para o estudo do cordel e desenvolvimento de um projeto de leitura desse gênero discursivo, além desses pressupostos teóricos sobre gênero discursivo apresentados, é preciso articular a esses pressupostos sobre leitura e sobre o gênero *cordel*.

Nesta pesquisa, fundamentamo-nos na abordagem sociocognitiva de leitura, desenvolvida a partir de pressupostos cognitivos que, nos anos 80 do século XX, já sustentavam que a compreensão de um texto não se restringe apenas à decodificação. Como explicaram Kato (1985), Kleiman (1989), Solé (1996), entre outros autores que difundiram a perspectiva cognitiva de leitura no Brasil, o leitor constrói sentidos para o texto pela interação de seu conhecimento prévio (num processamento *top-down*) e das informações do texto (num processamento *bottom-up*). As associações de conhecimentos nunca serão idênticas para todos os leitores porque a percepção dos elementos do texto e o conhecimento prévio dos leitores nunca é igual. Objetivos de leitura e habilidades do leitor, manifestadas por meio de estratégias de leitura, também contribuem para a construção dos sentidos.

A partir dos anos 90, como explica Koch (2005), as ciências cognitivas passaram a considerar os componentes social e interacional na construção do conhecimento e, atualmente, numa abordagem sociocognitiva, entende-se que aspectos sociais, culturais e interacionais estão associados aos processos cognitivos, que “acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos” (KOCH, 2005, p.98). Assim, os conhecimentos prévios dos leitores não são individuais, de origem subjetiva, mas são construídos nas interações sociais e devem incluir, além dos conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos, os conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) e das formas de interação pela linguagem.

Kock e Elias (2006, p. 10) assumem que:

[...] na concepção interacional (dialogica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

O texto não explicita todos os sentidos possíveis; o leitor faz inferências, algumas nem mesmo previstas pelo autor do texto. Esse processo inferencial é essencial nessa concepção de leitura, como explica Marcuschi (1999). As inferências, fundadas nas informações fornecidas pelo texto e nas experiências e conhecimentos do leitor, permitem compreensões de muitas informações não explicitadas no texto.

O processo inferencial é tido como determinante da compreensão e toda a gama de habilidades de um leitor, exceto a habilidade de decodificação, envolve algum tipo de inferência. Marcuschi (1999, p. 103) comenta que nem todas as inferências são da mesma natureza. Há inferências mais comuns, por vezes óbvias, baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições, denominadas pelo autor de “inferências lógicas”. Há as inferências baseadas no *input* textual, ou seja, no conhecimento de itens lexicais e nas relações semânticas estabelecidas entre eles, denominadas “inferências analógico-semânticas”. Há inferências baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais, denominadas “inferências pragmático-culturais”. Estas últimas são mais complexas e muito importantes para a compreensão porque o texto está sempre contextualizado numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença, como também explica Marcuschi (1999).

Esse último tipo de inferência decorre de um novo entendimento sobre o que é língua, o que é enunciado, o que está envolvido na produção

e na compreensão de enunciados (da linguagem), pois o fenômeno da linguagem passou a ser considerado nas últimas décadas também em seus aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos e interacionais. As idéias do filósofo russo Bakhtin tiveram grande influência nessa “virada discursiva”, embora não tenha sido esse o único autor a contribuir para o acontecimento.

A propósito do conceito de língua, Marcuschi (1999, p.71-72) afirma:

A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes; ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. [...] a língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação com a qual podemos interagir com nossos semelhantes.

Assumindo os pressupostos teóricos sobre linguagem, gêneros e leitura apresentados, e considerando que qualquer texto a ser lido – no caso desta pesquisa, um cordel – é um exemplar de um gênero discursivo, também devem fazer parte dos conhecimentos prévios dos leitores os conhecimentos sobre as características sociocomunicativas dos gêneros discursivos. Isso se justifica porque, como afirmam Kock e Elias (2006), além dos elementos lingüísticos e da organização do texto, também um vasto conjunto de conhecimentos sobre o evento comunicativo que aquele texto representa é mobilizado para sua compreensão.

Assumimos a proposta de Lopes-Rossi (2003) de procedimentos gerais de leitura que articulam esses conceitos e permitem considerar as especificidades do gênero discursivo a ser lido. Assim, a seqüência didática de leitura deve iniciar-se com a ativação do conhecimento prévio do leitor sobre as características sociocomunicativas do gênero e sobre o tema do texto, a partir de uma de leitura rápida dos elementos mais destacados. Para

a leitura do texto completo, propõem-se objetivos de leitura inerentes ao gênero discursivo e decorrentes da curiosidade provocada pela leitura rápida inicial. Com a realização dessa etapa de leitura, espera-se que o leitor tenha compreendido as proposições básicas do texto. Um nível inferencial mais profundo, no entanto, dependerá de novos objetivos de leitura propostos pelo professor, enfocando peculiaridades do gênero e especificidades do tema tratado no texto. Esses objetivos permitam o exercício de habilidades cognitivas de nível superior e inferências, como: comparar informações, sintetizar, distinguir fato de opinião, prever conseqüências, interpretar dados de elementos não verbais, inferir o sentido de palavras desconhecidas, entre outras habilidades previstas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Finalmente, espera-se do leitor um posicionamento crítico a respeito do texto lido, com base em critérios de análise pertinentes ao gênero e em relações dialógicas que ele estabelece com outros discursos.

Para a realização desses procedimentos num projeto de leitura de cordel, é necessário destacar as principais características desse gênero. É sobre o que passamos a seguir.

2. O gênero discursivo cordel

De acordo com o Presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Gonçalves Ferreira da Silva, em depoimento disponível no site dessa Academia, o verbete “Cordel” apareceu pela primeira vez em 1881, no Dicionário Caldas Aulete, editado em Portugal, como: “Cordão, gaita, barbante, [...] literatura de cordel, conjunto de publicações de pouco ou nenhum valor.”. Desde seu surgimento, era uma literatura em versos populares. Um estudo sobre as condições de produção do cordel nos remete à origem portuguesa desse gênero e às variações de terminologia – cordel, folheto, literatura de cordel, literatura de folheto, como explica Abreu (1999). A literatura de folhetos do Nordeste brasileiro tem como base a portuguesa, que era também chamada de “folhas volantes”, devido à precariedade da impressão das folhas de versos vendidas em feiras livres, romarias, praças ou ruas. Os temas eram os mais variados. A literatura de cordel portuguesa não era produzida, até o século XVIII, apenas para as classes mais populares, mas também para as classes de maior prestígio social naquela época. Abreu (1999) observa que a literatura “dita” de cordel

tornou-se popular devido à materialidade dos folhetos, que tornava seu preço acessível a diversas classes sociais e culturais. O termo *cordel* vem do fato de os livretos serem pendurados em varais para serem vendidos.

Esses textos acabaram vindo para o Brasil e abordavam famosas histórias como a de Carlos Magno, D. Pedro, D. Inês de Castro; retratavam heróis dotados de coragem, justiça, honra, lealdade, fidelidade, piedade; vilões mentirosos, desleais, vingativos, infiéis, invejosos e dissimulados; lutas entre o bem e o mal; histórias entre os nobres e sem insatisfação de classes inferiores, pois os pobres e os súditos, nessas histórias, viviam em harmonia com seus senhores. Por essas características, Abreu (1999) conclui que “os cordéis lusitanos enviados ao Brasil dizem a seus leitores que não há por que se preocupar com questões políticas, econômicas ou sociais, já que a preocupação central deve ser a busca do Bem”. O cordel luso foi alterado e adaptado pelos poetas populares nordestinos e hoje a literatura de folhetos publicada no Nordeste brasileiro apresentam características próprias.

Abreu (1999) informa que os escritores nordestinos usam o termo “literatura de folhetos”, apesar de a partir da década de 1970 alguns estudiosos passarem a usar o termo “literatura de cordel nordestina”. Muito antes que a impressão dos folhetos fosse possível, os cordéis eram apresentados oralmente, em cantorias e desafios, e a conservação das produções se dava por meio da memorização pelo público. O início dessa tradição é atribuída a Agostinho Nunes da Costa, que viveu na Paraíba, de 1779 a 1858. Provavelmente não foi o primeiro cantador, mas seu nome é o que primeiro desponta, seguido de muitos outros importantes poetas, como Nicandro e Ugulino (filhos de Agostinho) e Silvino Pirauá de Lima, que ficou famoso por ser o introdutor das sextilhas.

O poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, nascido em 1865, é considerado o pai do cordel no Brasil, por ter sido o primeiro a imprimir e vender folhetos com histórias lidas até hoje, como “O cachorro dos mortos”, como informa reportagem especial sobre o cordel exibida no programa Globo Rural, da Rede Globo, em 02/01/2011 (GLOBO RURAL, 2011). Dois folhetos desse poeta, “O testamento do cachorro” e “O cavalo que defecava dinheiro”, inspiraram o escritor Ariano Suassuna na sua obra “O Auto da Compadecida”. Outro folheto inspirador dessa obra foi “O castigo da Soberba”, de Silvino Pirauá, como conta o próprio Suassuna,

em entrevista ao programa Globo Rural. Abreu (1999) também destaca a importância de Leandro Gomes de Barros na divulgação impressa dos folhetos e comenta que, inicialmente, muitos poetas rejeitavam que seus versos fossem publicados, achando melhor conservá-los apenas para as apresentações orais.

O editor João Martins de Athayde introduziu alterações significativas na impressão dos folhetos, como a criação poética vinculada ao número de páginas, sempre em múltiplos de quatro, e uma única história por folheto. Evaristo (2000) explica que a literatura de cordel apresenta-se em forma de: romance (24, 32, 48 ou 64 páginas); folheto (16, 8 ou 4 páginas); folha volante (avulsa). Silva (2008) comenta que o romance e o folheto apresentam capa ilustrada com xilogravura ou, mais recentemente, com desenhos feitos no computador. Outra característica típica é o tamanho do folheto: 11 cm por 16 cm (folha A4 dobrada em quatro).

Conforme Abreu (1999), o cordel brasileiro consolidou-se como literatura de folhetos no final do século XIX, obtendo as próprias características e se distanciando do cordel português como uma literatura voltada a camadas populares, valorizando a tradição oral e tematizando o cotidiano nordestino, de modo a denunciar ou lamentar a realidade difícil das classes baixas. Os folhetos de cordel são uma mídia muito popular, e os poetas cordelistas são, na denominação do programa Globo Rural já citado, “os repórteres do sertão”. Muitos acontecimentos chegam ao conhecimento dos sertanejos ou ganham credibilidade a partir de quando viram cordel. Evaristo (2000) afirma que a temática do cordel brasileiro (nordestino) caracteriza-se por: pelejas; romances históricos e de aventuras; histórias de amor; narrativas de acontecimentos sensacionais, atuais, da época; elemento mágico para a solução do problema do herói; religiosidade com propagação de uma moral cristã e um tanto conservadora, dualidade entre Deus/Diabo, céu/inferno. Silva (2008) acrescenta à lista de temáticas do cordel nordestino os heróis populares, como os cangaceiros Lampião e Antonio Silvino e o padre Cícero Romão Batista (Padim Ciço).

Ressalta-se no cordel o traço marcante da interdiscursividade, como explica Evaristo (2000). É muito comum nesse gênero a referência a outros textos e a discursos passados e presentes, por meio de marcas explícitas ou não.

Qualquer tema pode virar cordel, desde que escrito em versos com sílabas métricas (ou poéticas). Esse é outro elemento que define a Literatura de Cordel e contribui para a caracterização do gênero. Citando as explicações do poeta popular Rodolfo Coelho Cavalcante, Abreu (1999) afirma que o tipo de rima e de estrofe do cordel coincidem com o das apresentações orais: sextilhas com rima ABCBDB e sete sílabas poéticas (versos heptassílabos); setilhas (ou septilhas) em ABCBDDB e sete sílabas poéticas; e décimas em ABBAACCDDC, com sete sílabas poéticas (décima de sete pés) ou dez sílabas poéticas (martelo agalopado). Essa pode ser considerada a estrutura oficial da Literatura de Cordel. Evaristo (2000) também registra a possibilidade de cordeis em quadras. A trova, ou quadra, compõe-se por quatro versos, cada um com sete sílabas poéticas (versos heptassílabos), com rimas ABAB. A quadra pode ter rimas em ABCB. Alguns exemplos desses padrões de versos, rimas e sílabas métricas são apresentados a seguir.

O exemplo (1) é do programa Globo Rural, mostrando um cordel recente sobre a notícia do resgate dos mineiros chilenos que ficaram soterrados.

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| (1) Eram trinta e três mineiros | E/ram/ trin/ta e/ três/ mi/nei/ros |
| Presos na mina chilena | Pre/sos/ na/ mi/na/ chi/le/na |
| Foram todos resgatados | Fo/ram/ to/dos/ res/ga/ta/dos |
| Com sua saúde plena. | Com/ su/a/ sa/ú/de/ ple/na. |

O exemplo (2) é do cordel O Pavão Misterioso, de José Carmelo, composto em sextilha com rima ABCBDB e sete sílabas poéticas (versos heptassílabos):

- (2) Eu/ vou/ com/tar/ a/ his/tó/ria
 Dum/ pa/vão/ mis/te/ri/o/so,
 Que levantou vô da Grécia,
 Com um rapaz corajoso,
 Raptando uma condessa,
 Filha de um conde orgulhoso.

O exemplo (3) é do cordel Michael Jackson Disse Adeus, de Antonio Carlos de Oliveira Barreto, cordelista residente em Salvador – BA. É formado por setilhas (ou septilhas) em ABCBDDDB e sete sílabas poéticas. Ilustra bem uma afirmação do programa Globo Rural: “Tudo pode virar cordel. Aconteceu, virou poesia.”.

- (3) A/com/pa/nha/do/ dos/ an/jos
 Bus/can/do/ trans/for/ma/ção/
 Michael Jackson disse adeus
 Para esse mundo-cão
 E agora é só festança
 Com seu canto e sua dança
 Numa outra dimensão.

A métrica, a rima e a oração garantem a beleza e compreensão dos folhetos. A oração é tratada como uma unidade narrativa, ou seja, um único tema, para que não haja a possibilidade de desvio de atenção do mesmo. A história se desenvolve de forma desembaraçada, com vocabulário simples, obedecendo ao padrão já consagrado pelo gênero. Pode haver uma sinopse no início das histórias.

Por fim, é importante enfatizar que, apesar de toda a preocupação e o rigor com a manutenção desse formato escrito, é a oralidade a referência para essas composições, uma vez que os poetas escrevem como se estivessem cantando e os folhetos são lidos em voz alta para serem ouvidos.

3. O cordel na sala de aula

A partir da fundamentação teórica apresentada, sugerimos que as atividades de leitura de cordel em sala de aula sejam desenvolvidas no âmbito de um projeto de leitura em que os alunos tenham oportunidade de ler vários livretos de cordel, a partir de procedimentos que os ajudem a se apropriar das principais características do gênero e desenvolver habilidades de leitura. Esse é um trabalho voltado à formação do leitor e não apenas à verificação da compreensão de um texto e é por isso que não se constitui de um texto e algumas perguntas para serem respondidas após a leitura. Espera-se proporcionar ao aluno a aquisição de novos conhecimentos sobre o gênero e o desenvolvimento de habilidades que contribuam para

seu êxito pessoal e escolar, inclusive em avaliações externas.

Um projeto de leitura de cordel em sala de aula de Ensino para Jovens e Adultos (EJA), seguindo uma sequência didática com algumas das características da proposta nesta pesquisa, foi desenvolvido por Silva (2008). Mostrou-se um trabalho promissor para a sala de aula e seus resultados justificam o aprimoramento da sequência didática usada por essa autora, tal qual sugerimos a seguir, com a articulação de pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos, leitura e cordel.

Os quadros a seguir apresentam os quatro procedimentos que compõem uma sequência didática para a leitura de cordel, o que se pretende com cada um deles e os descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil associados a cada caso (indicados por D + número do descritor e seu conteúdo).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE CORDEL

1. Primeiro procedimento: leitura rápida (global ou pré-leitura)

ATIVIDADES PROPOSTAS	- O QUE SE PRETENDE - DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE
<p>No início de um projeto de leitura de cordel, construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir de perguntas e informações sobre o gênero, à vista de folhetos de cordel levados para a sala de aula:</p> <p>Já ouviram falar em cordel? O que é um cordel?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem produz esse gênero? • Para que serve (finalidade/objetivo/propósito)? <p>(O gênero cordel se presta a informar sobre acontecimentos recentes, contar uma história, trazer ensinamento, fazer crítica social com humor ou lamento, fazer o perfil de uma pessoa ilustre)</p>	<p>Ativação e ampliação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero discursivo cordel</p> <p>Enfoque nas características sociocomunicativas do cordel: condições de produção, circulação, temáticas, propósito comunicativo/finalidade/objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • D9: identificação da finalidade do texto <p>Referências breves à estrutura textual: estrofes, versos, rimas.</p> <p>Percepção de que o cordel há muito já extrapolou o universo do sertão nordestino.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Que assuntos podem ser abordados num cordel? • O cordel tem alguma característica típica? • A literatura de cordel já influenciou outras manifestações artísticas (música, cinema, novela)? <p>Se possível, sugere-se que o professor e os alunos assistam ao Programa Globo Rural, de 29/12/2010, sobre cordel disponível em http://www.youtube.com/watch?v=7Do sjK6GSUQ&feature=related</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se houver tempo, sugere-se visitar o site da ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL http://www.youtube.com/watch?v=6MfX_ZkVbUs <p>Entregar um folheto de cordel para cada aluno (de preferência o mesmo cordel para todos) e explorar a curiosidade dos leitores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pistas o título ou as ilustrações nos dão sobre este cordel? • Será uma história? Será um ensinamento, uma crítica social? 	<p>Ativação do conhecimento prévio e da curiosidade sobre o tema do livreto de cordel a ser lido</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1: localização de informações explícitas • D5: interpretação com auxílio de material gráfico
<p>Nível de compreensão esperado: compreensão mínima, reconhecimento do gênero discursivo cordel ou aquisição de conhecimento novo sobre o gênero, levantamento de algumas hipóteses e curiosidades sobre o tema.</p>	

2. Segundo procedimento: Estabelecimento de objetivos para leitura completa do cordel

	<ul style="list-style-type: none"> - O QUE SE PRETENDE - DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE
--	--

<p>Solicitar a leitura do folheto e respostas às perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esse cordel conta uma história? <p>Se a resposta for “Sim”, responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem são os personagens? • O que aconteceu com eles? • Houve conflito? O conflito se resolveu? • Qual é o tema (idéia central) da história? <p>*Se a resposta for “Não”, responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não sendo uma história, o que é esse cordel? • Qual é o tema (idéia central) do cordel? • O que você achou mais curioso, interessante, engraçado ou inusitado nesse cordel? 	<p>Leitura focada na compreensão das proposições básicas do cordel a ser lido. Se o cordel contar uma história, os objetivos de leitura encaminham para a compreensão dos elementos estruturantes da narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1: localização de informações explícitas • D7: Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa • D6: Identificação do tema do texto <p>Se o cordel não for uma história, os objetivos encaminham para a compreensão de sua natureza: pelega, versos de crítica social, ensinamentos ou perfil.</p> <p>Oportunidade de os alunos manifestarem suas primeiras impressões e primeiro destaque de algumas partes do cordel, o que será aprofundado no procedimento a seguir.</p>
<p>Nível de compreensão esperado: compreensão básica do tema do cordel e do seu desenvolvimento</p>	

Numa situação de leitura não mediada pelo professor, o leitor poderia parar nesse nível de compreensão por considerar que já teria lido e compreendido a história. Já teria se divertido ou se emocionado com ela, portanto, a leitura já estaria concluída.

Na perspectiva do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula por meio de sequências didáticas, como propõem Schnewly e Dolz (2004), no entanto, podemos ir além desse nível de compreensão. Dimensões ensináveis do gênero alvo da leitura podem ser exploradas de forma que o aluno se aproprie de um conhecimento novo. É o que se propõe nos dois procedimentos de leitura a seguir, que encerram a sequência didática para a leitura de cordel. A partir desse novo conhecimento, o leitor poderá estabelecer uma postura mais dialógica e crítica com cada folheto de cordel que tiver oportunidade de ler.

3. Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do cordel

ATIVIDADES PROPOSTAS	- O QUE SE PRETENDE - DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE
<p>Solicitar a leitura detalhada de partes do folheto e respostas às perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o número de páginas desse cordel? • Como são as estrofes desse cordel? (Por quantos versos são formadas?) • Qual é o esquema rítmico (esquema de rimas)? • Quantas sílabas poéticas tem cada verso? (Qual é o esquema métrico de cada verso?) • Há interdiscursividade nesse cordel (referências a outras histórias ou a outros textos ou a assuntos atuais)? • Identifique, nesse cordel, alguma marca da linguagem popular falada. <p>*Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar:</p> <p>No texto, o que significa a palavra ...?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há acróstico na última estrofe com o nome do autor? 	<p>Conhecimento mais aprofundado sobre o suporte do cordel (o folheto, que tem números específicos de páginas) e sobre características textuais constitutivas do gênero: tamanhos de estrofes, esquemas de rimas e quantidade de sílabas poéticas mais comuns (versos</p> <ul style="list-style-type: none"> • D4: Inferências de informação implícita <p>Percepção do diálogo que o cordel estabelece com o cotidiano das pessoas, com os costumes, com os fatos mais comentados</p> <p>Observação de características lingüísticas típicas do cordel</p> <ul style="list-style-type: none"> • D3: Inferência de sentido de palavra ou expressão <p>Observação de outro elemento típico, mas não obrigatório, da estrutura do cordel.</p>
<p>Nível de compreensão esperado: Compreensão minimamente crítica do cordel; percepção dos elementos lingüístico-textuais característicos do cordel</p>	

4. Quarto procedimento: Apreciação crítica do cordel a partir das características do gênero

ATIVIDADES PROPOSTAS	- O QUE SE PRETENDE - DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE RERERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE
<p>Se o folheto lido foi um cordel de crítica, denúncia, ensinamento, perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a crítica, ou denúncia, ou ensinamento que esse cordel traz? • Você gostou do cordel? Por quê? • Você gostaria de ler outros cordéis? • Você gostaria de escrever um cordel? • Você gostaria de assistir a algum filme ou ouvir alguma música baseado(a) em cordel? 	<p>Reflexão sobre a qualidade do cordel.</p> <p>Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero.</p> <p>OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p>
<p>Nível de compreensão esperado: Compreensão crítica do cordel</p>	

CONCLUSÃO

A reflexão teórica disponível pode fundamentar ações mais efetivas do professor na formação de um leitor apto a intervir e interagir na sociedade em que vive. Atividades de leitura informadas teoricamente e organizadas em sequências didáticas constituem significativa contribuição ao trabalho do professor, pois permitem a transposição didática de um conjunto de pressupostos considerados pelos estudos linguísticos atuais como indispensáveis ao estudo das práticas sociais de linguagem, realizadas por meio de gêneros discursivos.

A partir do proposto neste artigo, pode-se desenvolver um projeto de leitura de diferentes exemplares de folhetos do gênero *cordel*, em salas do ensino fundamental e médio, com benefícios à proficiência leitora dos alunos. Suas competências e habilidades para a realização de provas externas de leitura também serão ampliadas.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. http://www.youtube.com/watch?v=6MfX_ZkVbUs

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. V. 5. São Paulo: Cortez, 2000. p. 119-184.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

GLOBO RURAL. 02/01/2011. <http://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6GSUQ&feature=related>

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, v. 18, n.2. Recife, p. 9-38, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: CASTRO, Solange T. R. de. (Org.) *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003. p. 139-162.

_____. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Intercâmbio*, vol. XV. São Paulo: PUC-SP, 2006. p. 1-10.

_____. et al. *A Matriz de Referência da Prova Brasil para língua portuguesa*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Não publicado.)

MARCUSCHI, Luiz A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 95-124.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

PAULA, Orlando de et al. *A prova do PISA: conceitos, características e reflexões*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Não publicado.)

PISA 2000: Relatório nacional. Brasília: INEP, 2001. Disponível em:<www.inep.gov.br/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2010.

PISA. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 13 maio 2011

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Mara Claudia de Oliveira. *A leitura do cordel nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. 2008. 102p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –: Universidade de Taubaté, Taubaté. 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.