

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ISIS PARISE SILVA

**LEITURA DA LITERATURA DE CORDEL
uma experiência de pesquisa e docência na escola pública**

**CAMPINAS
2020**

Isis Parise Silva

LEITURA DA LITERATURA DE CORDEL
uma experiência de pesquisa e docência na escola pública

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como requisito para obtenção de título de graduação em Pedagogia sob orientação da Prof. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Campinas
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38L Silva, Isis Parise, 1998-
Leitura da Literatura de Cordel - uma experiência de pesquisa e docência na escola pública / Isis Parise Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura de cordel. 2. Prática de leitura. 3. Escrita - Ensino. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 15-01-2021

Isis Parise Silva

LEITURA DA LITERATURA DE CORDEL
uma experiência de pesquisa e docência na escola pública

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como requisito para obtenção de título de graduação em Pedagogia.

APROVAÇÃO: / /

BANCA EXAMINADORA

Orientação
Profa Dra Ana Lúcia Guedes-Pinto

Segundo Avaliador
Profa. Dra. Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Ana Guedes, por ter acreditado no potencial dessa pesquisa desde a nossa primeira conversa, por confiar que eu seria capaz de ultrapassar a barreira da idealização para me tornar um sujeito de ação. Sou grata por todas as orientações, cada indicação de texto, cada autor ou ideia que conheci por seu intermédio, pelas leituras e correções, atenciosas e precisas de minha escrita.

Agradeço à diretora e coordenadora da escola pública na qual realizei o trabalho de campo, por terem aceitado minha proposta e confiado em meu trabalho. Agradeço a todas as professoras que permitiram minha entrada e participação em seu espaço educativo, pela liberdade que me proporcionaram para atuar com autonomia, pelas conversas, pela troca de ideias, por toda a arte e educação que fizemos juntas.

Agradeço aos estudantes, cada um deles, pela alegria em me receber a cada nova semana, pela expectativa de conhecimento, por terem me ensinado a ser uma professora melhor, pela participação de vocês, pois sem ela, essa pesquisa não existiria.

Agradeço às minhas amigas e irmãs de pedagogia, Carolina, Nathalia e Maria Eduarda, por todo o apoio e interesse na minha conversa sobre a pesquisa, pelo convívio e companhia que ultrapassou os “muros” da Unicamp e certamente me trouxe onde estou hoje.

Agradeço à minha família, meus irmãos, meu pai, meus avós, por terem sempre me ajudado quando precisei durante esses anos, por terem me ouvido e me perguntado “mas o que que você faz mesmo?”, sempre me fazendo refletir e lembrar a importância da minha formação e do meu trabalho. Agradeço à minha mãe, que é uma das melhores professoras alfabetizadoras que conheço, sou grata por ter me ouvido contar sobre a universidade e sobre a pesquisa durante horas à fio, por acreditar em mim e por compartilhar comigo seus anos de experiência e sua alegria em educar, se tenho tanta certeza da carreira que escolhi, foi porque você me inspirou.

A todos, meu muito obrigada!

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.

*Paulo Freire, 1993, p.10.
Prefácio – Alunos Felizes, de George Snyders.*

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma experiência de pesquisa e docência que tem como ponto de partida a leitura oral da Literatura de Cordel na escola pública. Através de uma abordagem qualitativa, optando pela pesquisa participante, desenvolvi com turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, atividades de leitura e de escrita que me permitiram indagar a respeito dos impactos que tal literatura pode provocar nos estudantes, sua influência no repertório cultural mais amplo e na criatividade mais específica das crianças. Como professora iniciante, esse movimento serviu para aperfeiçoar a prática pedagógica, e enquanto pesquisadora, proporcionou trilhar caminhos de investigação. A metodologia de ensino vivida, demonstra caminhos para um ensino dinâmico e horizontal na esfera do ensino público, sem perder a qualidade. Aproximando patrimônios culturais, que são antes de tudo direito dos alunos, tais aulas potencializam o valor da poesia popular nordestina em situações de leitura e escrita, na escola e para a escola pública.

Palavras-chave: Literatura de Cordel, prática de leitura, ensino de escrita.

Sumário

SOBRE LITERATURA E COMEÇOS	8
Capítulo I - Os caminhos da teoria	10
Capítulo II - História e estórias da Literatura de Cordel	18
2.1. <i>De Portugal para o Brasil?</i>	19
2.2. <i>De repente, repente?</i>	21
2.3. <i>Folheto, cordel, livro de feira</i>	26
2.4. <i>Estética e métrica</i>	31
Capítulo III - Os caminhos da pesquisa e da docência	41
3.1. <i>Evocando a escrita</i>	44
3.2. <i>Diálogos</i>	49
3.3. <i>Autoavaliação entre sujeitos da escrita e da pesquisa</i>	52
CONSIDERAÇÕES	57
Referências:	59
Referência dos folhetos	61
Apêndice.....	63

SOBRE LITERATURA E COMEÇOS

Abracei a Literatura de Cordel como ponto de partida para a estruturação de uma ação educativa que fosse capaz de valorizar a leitura, a escrita e uma prática baseada no diálogo entre todos os sujeitos da escola e entre as metodologias de trabalho. Dessas perspectivas mais centrais, conduzi em uma escola pública, durante dozes semanas, vivências de ensino que estiveram conectadas a esses processos e ao mesmo tempo exercitei a ação de ser professora iniciante, de estudar os temas, preparar os materiais, propor atividades e auxiliar no processo de sua realização. Ao final do dia avaliava minha prática docente, conseguia enxergar acertos e erros, mas, mais importante, coletava aprendizagens em cada nova experiência com as professoras e os alunos.

O seguinte Trabalho de Conclusão de Curso remonta as experiências desenvolvidas na escola e foi construído para percorrê-las a partir de uma visão que considera as relações sociais extra escola e caminha em direção às próprias relações no espaço educativo, isto é, através caminhos que vão da sociedade para a escola; da escola para a sala de aula; da sala de aula para os alunos e, quando me aproximo deles, faço o percurso contrário. Então, ao reconhecer esses alunos na sala de aula, preparo minha abordagem pedagógica. Esse processo funciona imerso em uma teia de conexões.

Reconhecendo um número infindável de riquezas que a leitura da literatura é capaz de proporcionar, procurei uma leitura bela em sua estrutura de composição e igualmente forte naquilo que representa. Por essas andanças, redescobri e me encantei com a **Literatura de Cordel** ao perceber que a conhecia muito pouco e, lê-la, era quase um mistério para mim. Seus versos bonitos agradam o ouvido, tanto no campo poético quanto social. Junto disso, os folhetos têm muito a dizer sobre a realidade que representaram e ainda representam. Na medida que a pesquisa ia se desenrolando e na decorrência do tempo, consigo constatar que essa literatura estará sempre a postos para surpreender, sempre haverá uma novidade, um autor, um outro conto para encantar.

Entretanto, minha escrita não tem início na poesia; antes procuro discutir a respeito de questões teóricas reunidas para amparar a prática de ensino: textos e autores que me permitiram entender minha ação pedagógica a partir de uma compreensão política da realidade; aprofundo a relação com o conhecimento do passado cultural que a escola conserva e precisa, cada vez mais; e saber como conduzir na troca de saberes com os estudantes ao admitir as preocupações que trazem sobre a realidade na qual se inserem. Nesse ínterim, as dimensões da literatura se tornaram para mim mais amplas e passei a compreender outras funções de transformação na

vida humana que começam pelo seu direito em acessá-la, em acessar as manifestações culturais que nos constituem.

Reservei um capítulo para a Literatura de Cordel, na esperança de ser justa com seu histórico, sua importância social e impacto cultural na sociedade brasileira. Uma literatura que nasceu da oralidade, se tornou impressa e continuou reunindo leitores e ouvintes ao longo de décadas, fonte jornalística de informação, retrato da sociedade, diversão, romance ou ficção, seguindo seus próprios padrões de editoração e escrita, a cada novo verso mais original.

Dedicada à literatura em si, encontrei meios de compreender os folhetos que seriam lidos oralmente na sala de aula e compartilho esses conhecimentos antes de alcançar o terceiro capítulo, no qual saliento meu processo de composição metodológica, que perpassa minha postura enquanto professora-pesquisadora iniciante. Das experiências vividas, ressalto algumas que me são mais caras, conversas e escritas que surpreenderam a professora em formação que há em mim.

Capítulo I - Os caminhos da teoria

Para apresentar minhas perspectivas sobre a literatura, de uma maneira mais ampla, considero importante destacar alguns pontos que conectam a literatura à sociedade e a literatura à escola. Sem desviar da Literatura de Cordel, pretendo dialogar de antemão sobre a condição dos textos literários em nossa cultura, amparada pela perspectiva que apresenta Antonio Candido, em seu ensaio *Direito à Literatura*, de 1988, que se faz mais atual a cada ano que passa. As concepções desse autor não culminam diretamente no âmbito escolar. O acesso aos diferentes produtos literários acontece, segundo ele, com a facilitação de ações políticas e aqui considero relevante voltar o olhar para a escola, principalmente para a escola pública, sua função na sociedade e como tem lidado com os patrimônios da cultura à medida que o tempo passa. Em uma realidade da ultra velocidade, quase tudo se torna obsoleto em questão de dias e nesse caso específico, possibilitado pela experiência de pesquisa, os folhetos de cordel, revelaram suas potencialidades centenárias.

Antes da temática literária em si, compreendo que seja importante dialogar a respeito das razões que me movem enquanto professora e que, em um mundo de possibilidades, recaem sobre minhas escolhas. Qual a função dos conhecimentos que propago aos meus alunos? Cortella (2004) diz que “a resposta a essa questão está na dependência da *compreensão política* que tivermos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da *concepção sobre a relação entre Sociedade e Escola* que adotarmos” (p.130. grifo do autor) e como afirma Hébrard (2000) em entrevista à revista *Presença Pedagógica*, apenas força de vontade não é suficiente para construir uma escola diferente: é preciso compreender muito bem os dispositivos herdados, e para isso “a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho” (p.7).

Nesse contexto, minha compreensão política da relação entre Sociedade e Escola, está ancorada com maior proximidade à perspectiva de “otimismo crítico”, que apresenta um tipo de equilíbrio em relação às outras dimensões apresentadas por Cortella (2004), a saber: o “otimismo ingênuo”, uma perspectiva que valoriza a Escola, mas lhe confere tanto valor, que acredita ser ela portadora das soluções de todos os problemas sociais. A outra dimensão, se trata do “pessimismo ingênuo” que considera a Escola como mero instrumento de dominação do poder, reprodutora da desigualdade social, apenas mais um aparelho ideológico do Estado. Ambas residem na ingenuidade, pois a primeira neutraliza a Escola em relação à Sociedade e a outra ignora possíveis contradições e conflitos que genuinamente podem ser úteis à transformação social.

Por sua vez, o “otimismo crítico”, a qual me filio, busca superar tanto a fragilidade do primeiro, quanto a imobilidade do segundo modelo; reconhecer a natureza contraditória das instituições sociais é o ponto de partida para operar alguma mudança, talvez não “revolucionária”, mas no mínimo qualitativa da Escola no domínio público. Nessas circunstâncias a educação assume a função de conservar e inovar ao mesmo tempo, conservando o conhecimento, os patrimônios da cultura e inovando em suas práticas, sem negar as injustiças sociais, encontrando meios para ser instrumento de mudança.

Firmado meu posicionamento, enquanto educadora, sob essa visão, surge então outra questão: Qual o papel do educador crítico-otimista? Acompanhando o pensamento de Cortella (2004), “o educador é alguém que tem um papel *político-pedagógico*, ou seja, nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita” (p.136. grifo do autor), não estamos, portanto, imobilizados ou vazios das relações entre Sociedade e Escola. Dotado de uma autonomia relativa o educador converge ao centro do processo de contradição: o espaço educativo, onde pode efetivamente reorganizar a prática.

Por conseguinte, fazer o conhecimento chegar aos alunos, seduzindo-os de alguma forma ou apenas instigando-os, adquire duas dimensões complexas: ser capaz de reconstruir o passado e não estar desvinculado da realidade próxima. Assim, “o grande desafio de hoje é reinventar uma escola que seja capaz de assumir uma posição adulta” (HÉBRARD, 2000, p.10), no sentido de os professores assumirem um papel de responsabilidade com o passado, com o intuito de garantir, **por direito**, que as novas gerações o conheçam. Entretanto, assumir a Escola como guardiã dos patrimônios da cultura não basta. É preciso tornar esse passado em um conhecimento que perpasse a preocupação de seus alunos, pois “não há conhecimento significativo sem pré-ocupação” (CORTELLA, 2004, p.115), isto é, o conhecimento só pode ser apropriado se antes ele mobilizar o indivíduo que o irá “imprimir”, por que, segundo Cortella (2004), é disso que o conhecimento se constitui, de ação imersa em cultura.

Para Snyders (2005) essa interlocução com o conhecimento é possível e deve ser trabalhada pelo professor com entusiasmo, visando a alegria dos alunos. O autor se atreve a discutir sobre um tópico que às vezes buscamos ignorar, por vexame do que os outros possam pensar, ou porque não acreditamos que, com os erros presentes no sistema tradicional de ensino ainda possa residir alguma alegria em partilhá-lo com os alunos. É inegável que existem alegrias imediatas e esfuziantes para eles, que nunca deixam de ser genuínas: um passeio; uma distração; algazarra; sair da escola mais cedo. Contudo, Snyders (2005) quer falar sobre outras alegrias, que estão mais relacionadas ao cotidiano do espaço educativo, a função social da instituição de ensino

a alegria de esperar o que me parece constituir a propriedade característica da escola: a convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. Alegria cultural, alegria cultural escolar... (SNYDERS, 2005, p.32).

Com isso, o autor defende uma Escola que contemple, desde a rotina que propõe, até a realização dos trabalhos, motivos de reivindicação da alegria. A relação com a “cultura cultivada” precisa dispor de uma diversificação que permita outras experiências, que vão além do convívio cotidiano do aluno, como propus, por exemplo, em minha pesquisa, em uma procura por proporcionar “uma escola interessada, interessada em ser, no presente, interessante” (SNYDERS, 2005, p.40).

Em um diálogo muito próximo ao que propõe Snyders (2005), Cortella (2004) reivindica a alegria e o prazer para que os estudantes realizem suas tarefas. O segundo autor não põe em dúvida se as crianças e jovens gostam da escola, o que pode não lhes agradar são as aulas e motivos para não gostar é o que não falta, pois são enclausurados durante horas em cadeiras desconfortáveis e pequenas e “não são poucos os momentos em que o ambiente físico e simbólico da sala de aula se assemelha, a um local de culto religioso não-voluntário” (CORTELLA, 2004, p.118) e por isso a criação do Conhecimento na escola

não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar (CORTELLA, 2004, p.124).

Como indica Lajolo (2005), com foco nas práticas de leitura, apenas nos tornamos leitores em um ambiente em que livros e leitura estão sempre presentes; a desenvoltura da prática leitora só irá se consolidar se, enquanto professores, estivermos preocupados em “ler muito (e bem) *com* e *para* os alunos” (p.28. grifo da autora). Dessa forma, qualquer conhecimento ou alegria, apenas pode ser construído e praticado, quando houver figuras que os representem.

Se para Lajolo (2005) a leitura vem como um gosto que pode ser atingido através do bom convívio com os livros, para Antonio Candido, em seu ensaio *Direito à Literatura*, de 1988, o deleite com a leitura de literatura encontra-se ainda mais exacerbado na condição de uma prática intrinsecamente humana. Ao longo do ensaio, Candido explora não só a literatura em seu amplo contexto de construção social, mas faz questão de sustentar a importância pessoal

que um desenvolvimento literário permite trazer, isto é, não fala dela apenas como ferramenta que constitui uma sociedade baseada na linguagem e na escrita. Ele apresenta a literatura como elemento que compõe o imagético individual, capaz de influir na personalidade, na maneira como o ser humano concebe a realidade na qual está inserido.

A literatura pode ainda se distinguir como instrumento de aprendizagem ou dominação, como objeto de deleite e de preenchimento da personalidade humana. Ray Bradbury apresenta isso de forma evidente em uma de suas distopias, *Fahrenheit 451* (1953). Em uma sociedade letrada, a intenção de conhecer textos literários foi suplantada pela tecnologia midiática, os livros são proibidos, mas, mais do que isso, a proibição é a proibição do pensamento, do questionamento da realidade e da política. A falta de leitura, de poesia, de encantamento, de imaginação, vai, dessa forma, embotando cada vez mais a personalidade humana. Com efeito, o regime totalitário nem precisa se esforçar para evitar transgressores, pois a sociedade já foi dominada por relacionamentos superficiais e individualistas dos quais resultam a falta de literatura.

Discutindo a literatura enquanto direito, algumas questões despontam para Candido (2004[1988]): primeiramente, os direitos humanos não se ampliam, apenas, por conta do refinamento da racionalidade humana. Os sofrimentos em grande escala, causados pela própria barbárie humana, como a escravidão e as grandes guerras, passam a ser repensados, nessa medida, a indiferença com o outro já não é mais alardeada e conter a desigualdade torna-se um tópico político. Contudo, como salienta, a barbárie não sumiu e tão pouco diminuiu durante esse processo de alteração da política social; essa circunstância, comentada pelo autor, se torna cada vez mais evidente, principalmente nos últimos anos, em que cargos públicos têm sido, democraticamente, assumidos por figuras reacionárias, favoráveis à violência, à segregação e à indiferença.

No mesmo tempo, a banalização da vida não tem sido mais tolerada e, como indica o autor, em nossa época conseguimos antever e solucionar, sem falsas utopias, as desarmonias que precedem as injustiças, sendo necessário reconhecer que atualmente conhecemos os meios materiais e imateriais para buscar que possibilidades, antes apenas teóricas se tornem realidade. Dessa maneira, a brutalidade não se extinguiu, mas houve melhorias no caminho para a igualdade de direitos.

Candido (2004[1988]) utiliza a definição de bens compressíveis e incompressíveis¹ do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret e propõe que a defesa de uma organização mais justa da sociedade se coloca na compreensão daquilo que está sendo suprimido do bem estar humano. Ou seja, parte do pressuposto de que a importância da literatura na vida humana pode ser percebida pelo que permite, mas principalmente pelo que a sua falta nega. Neste contexto, a dimensão literária apontada não encontra limites entre o considerado erudito e popular, o valor dos textos ultrapassa possíveis críticas de sua complexidade constitutiva. Chama de literatura

da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004[1998], p.174).

Portanto, a escrita literária desponta como uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (2004[1988], p.174), de forma que não há povo ou pessoa que viva sem ela. Segundo sua própria associação, a literatura faz parte de algo tão intrinsecamente humano quanto o sonho, a fabulação do subconsciente. O autor não fala do sonho em aspectos psicológicos, mas permite pensar que ele está para todos os seres humanos, independente de cor, religião, instrução ou renda mensal, surge em algumas horas do sono e foge ao nosso controle, e se cria, se narra, ficcional e poético.

Pode ser um retrato fiel, ou a mais perfeita ficção, a literatura não deixa de convergir para os membros da sociedade que a idealiza, sua participação nas instituições da cultura é inescapável. Aproximar seus alunos daquilo que é literário configura-se como parte essencial dos currículos escolares, e enquanto pedagoga, me cabe questionar: qual literatura tem participado dos currículos? Determinadas escolhas revelam o sentido desse material para a nossa prática pedagógica, validando comportamentos, instruindo e gerando relações afetivas (ou não) dos estudantes com a leitura e a escrita. Com seus efeitos mais diretos “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente nossos problemas” (CANDIDO, 2004[1988], p.175), da literatura abertamente válida à mais censurável, toda composição literária diz algo sobre aquele que a escreveu ou sobre o período histórico em que foi concebida.

Como uma força viva, atrelada ao tempo e à circunstância, a literatura poderá atingir a cada leitor de maneira única e mesmo assim mutável, pois pode ser lida com diferente

¹Bens *incompressíveis* são bens indispensáveis, que não se nega, como alimento, casa e roupa e os *compressíveis* são bens dispensáveis como cosméticos e enfeites. Não há uma linha fixa entre aquilo que determina um ou outro, o próprio andamento da sociedade muda o caráter de incompressibilidade de certos bens.

maturidade ou intenção. Quando pensada no ambiente escolar, ela [a literatura] pode igualmente fugir dos limites impostos pela compreensão única do educador (como de fato aconteceu em meu período de pesquisa), permite ao outro dialogar a partir de questões que podem ser evocados apenas por ele, por sua forma de conceber a realidade e, sendo assim, “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (2004[1988], p.176. grifo do autor).

Essa dimensão mais humana que Candido exprime a respeito da literatura, desperta outros significados para a prática de leitura e escrita na escola, que se encontram muito próximas das perspectivas de Paulo Freire, pela relação palavra-mundo, pela leitura como um ato de compreensão da realidade. Kleiman (2005), explicita esses conhecimentos que passaram a ser sistematizados sobre uma nova categoria de entendimento – o letramento: “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (p.5).

Nesse contexto, a literatura não deixa de ser uma das instâncias da prática social da língua, o letramento compreende, por conseguinte, as interações dadas pelo mundo letrado que impactam as atividades diárias de escrita, incluindo o espaço escolar como parte desse todo. Na escola, pode-se dizer que a prática de leitura e escrita é circunstanciada, ela representa um conjunto de meios e técnicas que auxiliam o falante a decifrar os códigos escritos da língua e deve preparar o aluno para seus diferentes usos em sociedade.

Bagno (2003), ao dialogar a respeito das variedades linguísticas presentes na língua falada, reconhece que a escrita participa como um sistema arbitrário, pois nem sempre corresponde ao som pronunciado pelo enunciador, e que, muitas vezes, tende a dificultar o aprendizado, principalmente nos primeiros anos da alfabetização, se a variedade da fala do aluno é muito distinta da norma padrão. Por isso, o autor enfatiza a necessidade de se valorizar todas as variedades linguísticas, e assim, nos auxilia a compreender a necessidade de cuidado no tratamento de conhecimentos culturais como a Literatura de Cordel, para que o ensino escolar não reforce impressões folclóricas ou preconceituosas presentes sobre práticas de letramento marginalizadas ou pouco reconhecidas. Sobre situações de escrita com traços da língua falada o autor sugere que

podemos, por exemplo, ao encontrar formas estigmatizadas na produção escrita de nossos alunos, oferecer a eles a opção de “traduzir” seus enunciados na norma-padrão, para que eles se conscientizem da existência dessas regras. A consciência gera responsabilidade. E é ao falante/escrevente bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a escolha *dele*, eleger as opções *dele*, mesmo que elas

sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de *todas* as opções possíveis. (BAGNO, 2003, p.151. grifo do autor).

Por isso, é preciso valorizar e apresentar as possibilidades para as práticas de leitura, de escrita e de fala, que segundo Kleiman (2005), participam como sistemas inter-relacionados de comunicação, não sendo um *ou* o outro, mas sim, um e outro, cada qual com suas modalidades e instrumentos específicos de significação. Assim, mesmo distintas, “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas” (KLEIMAN, 2005, p.43. grifo da autora), pois em nossa sociedade atual não há mais oralidade “pura”. Certamente, existem alguns casos de *complementaridade*, em que a língua escrita é mais privilegiada, mas precisam da falada, como em situações de aspecto jurídico. Esse hibridismo não excetua o ensino escolar, pelo contrário, o espaço educativo privilegia diferentes interações, “há explicações, perguntas e respostas orais, assim como há exercícios, questionários e provas escritos, e leituras e comentários orais sobre textos lidos” (*idem*).

Ainda refletindo sobre essas correlações entre língua escrita e língua falada, Marcos Bagno (2003) lembra que, tradicionalmente, o povo brasileiro sempre foi mais influenciado por relações orais do que livrescas; uma condição, que no Brasil, independe da classe social, revelando que se há uma literatura que possa exercer influência sobre a população “é a poesia da nossa rica música popular, ou seja, uma poesia oralizada” (p.48). Em um trecho de sua entrevista, já citada, para Presença Pedagógica, Hébrard, discute o valor da relação brasileira com a poesia, como objeto de conhecimento amplamente acessível.

A escrita no Brasil é problemática e controversa, como comenta Hébrard (2000). O choque da incompreensão que resulta na absurda violência dos europeus sobre essas terras, evidencia as contradições de uma colônia que precisou desenvolver uma cultura escrita sem a imprensa e foi bem sucedida ao utilizar-se de dois patrimônios mais fortes: a língua e a escrita manuscrita, então

é preciso reencontrar esse patrimônio manuscrito no Brasil. A relação do Brasil com a escrita é uma relação paradigmática. Até o momento da vinda da corte, só existia no Brasil – e hoje ainda existe – essa maneira de pensar dentro da escrita, não a escrita impressa, mas a escrita manuscrita. Por isso são muito importantes os trabalhos que investiguem como se faz no Brasil essa intervenção entre o oral e o escrito, entre a memória oral e a escrita. A escrita é um dispositivo, uma arte da memória, que não elimina a memória. [...] É importante pensar que no Brasil, a escrita não foi suficiente para destruir a capacidade do trabalho oral. Ele permaneceu bem mais que em outros países. Essa correlação entre memória oral e memória escrita é uma especificidade da cultura brasileira. Uma consequência é a presença da poesia, na literatura. Não conheço país onde a poesia seja tão forte na literatura. As pessoas da rua conhecem

poesia, pessoas com pouca educação escrita gostam de poesia. (HÉBRARD, 2000, p.17).

Sobre a permanência do trabalho oral, destaco que ainda hoje é possível conhecer, mesmo que poucas, pessoas que construíram suas vidas e trabalhos baseados na tradição oral do conhecimento, como um escritor de minha cidade que publicou recentemente um livro das memórias que recolheu com sua avó, que foi benzedeira por muitos anos. No movimento realizado por ele há uma profunda relação entre o oral e o escrito, ouvir e registrar memórias de um conhecimento que já não transita oralmente com a mesma intensidade de outrora.

Por tudo que foi referido, gostaria de salientar a importância da leitura como Paulo Freire ensina, uma leitura para ler o mundo, o mundo escrito, o mundo falado, o mundo em imagens, mas principalmente como interpretação da realidade na mistura dessas linguagens, que se distinguem e se complementam intensamente, produzindo humor, ironia, crítica, romance, tristeza, impacto, dor, ou sendo um documento da burocracia. Entendendo os folhetos de cordel pertencentes a esse meio, eles realmente representam grandes alegorias sociais, muito bem orquestradas, entre versos potentes, capazes de fixar-se na memória (auditiva) e serem transmitidos por meio da escrita ou da voz.

Capítulo II - História e estórias da Literatura de Cordel

Perpassam pela compreensão da poesia popular nordestina as cantorias e os folhetos; os poetas e as editoras; os vendedores, os leitores e ouvintes; dos registros escritos, às experiências de entrevistados, tudo pode configurar-se como um bem, carregado por um determinado valor simbólico da sociedade que o produziu (BOURDIEU, 2005). Delinear alguns dos caminhos da História da Literatura de Cordel no Brasil se apresenta como uma oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos para a realização das atividades de pesquisa, explorando nuances e possibilidades para o trabalho pedagógico a partir da leitura e escrita poética nesse campo literário.

Entretanto, antes de atravessar esse capítulo, se faz necessário ressaltar que existem histórias e historiografias em disputa, termos em disputa, poéticas em disputa, questões de enfrentamento que cabem às áreas da Literatura. Todavia, é impossível se furtar a elas. Por isso, recorro que minha intenção não é a de reconstruir a historiografia literária desse campo, mas gostaria de aproveitar o espaço para dialogar sobre esse passado, que faz parte da História brasileira e aponta formas de compreender a literatura popular e a poética das vozes que a constituíram, vozes que cantaram, declamaram e leram, pois “as vivas vozes estão (trans)(es)critas em folhetos, expostos em bancadas, ou em livros, exibidos em estantes” (LUCENA, 2016, p.88), meios materiais que fixaram a voz de uma sociedade e de seus poetas, e que são também o meio pelo qual podemos, talvez, com alguma sorte, minimamente compreendê-los e quem sabe, compreender a nós mesmos nesse caminho.

Para apresentar um estudo mais aprofundado sobre a Literatura de Cordel, examinei apenas autores que escreveram nos últimos 30 anos sobre esse tema. Essa escolha é arbitrária, por conta de ser uma literatura consolidada, com mais de 100 anos de autores e produções. O estudo de Márcia Abreu, *Cordel Português/Folhetos Nordestinos: Confrontos* (1993), é abundante em informações e completo, ao propor um olhar crítico sobre as origens dessa Literatura, não deixa a desejar em sua investigação histórica ou nas referências que utiliza, como Câmara Cascudo; Rodolfo Coelho Cavalcante; Mark Curran; Manuel Diégues Júnior; Joseph M. Luyten e Ruth Terra - apenas para citar alguns nomes importantes para a historiografia da área.

Outro propósito me encaminhou a essa escolha. Meu objetivo não é o de reviver cada traço ou disputa histórica presente na consolidação dessa literatura, por mais interessantes que sejam. Antes, meu objetivo é o de assinalar aspectos que fazem o cordel ser tão significativo enquanto poesia popular de valor socialmente reconhecido e o de sintetizar elementos

linguísticos que envolvem a oralidade e a escrita dos folhetos, que podem ser pensados como possibilidades para o ensino da leitura e da língua portuguesa escrita no contexto da escola pública.

Assim, além da já citada Márcia Abreu (1993 e 2004), outras autoras que me auxiliaram nesse caminho são: Ana Maria de Oliveira Galvão (2001); Vilma Mota Quintela (1996 e 2005) e Bruna de Paiva Lucena (2010 e 2016). Um autor em especial, Gilmar de Carvalho (2002) me permitiu pensar ainda mais adiante no significado dessa poesia, como um modo pessoal de contar histórias e encantar pessoas, de compreender o mundo e buscar ser compreendido.

2.1. De Portugal para o Brasil?

Os folhetos originários da tradição nordestina podem ainda ser conhecidos como poesia popular, poesias matutas, livros de feira etc. São o resultado de uma poética que surge de um contexto de tradição oral e se fixa por meio da escrita, estando mais presentes nos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Ceará, do Rio Grande do Norte e Bahia. Abreu (1993), estuda separadamente a escola portuguesa do cordel e a história brasileira dos folhetos nordestinos, elucidando, que apesar das influências exercidas do português para o brasileiro e as semelhanças estruturais presentes no enredo dos romances, há diferenças centrais entre uma literatura e outra. Diferenças que fazem dos folhetos nordestinos, poderosa e inequivocamente, originais (ABREU, 1993, p.242).

Em Portugal, seria Gil Vicente o maior representante da tradição literária popular que inclusive leva seu nome “escola vicentina”², contudo, como comenta a autora, ele não chegou a ser considerado pelos críticos um autor de cordel, são em geral seus sucessores, escritores vicentinos, que produziram o que pode ser chamado de literatura de cordel portuguesa. Portanto, o que se destaca é a profunda relação entre o cordel e o teatro, sendo as peças escritas não necessariamente para serem lidas pelo público, mas como um registro a ser encenado através da representação teatral, constituindo um importante filão da literatura, a divulgação de textos teatrais no formato de folhetos, “havendo, inclusive, quem fale em ‘teatro de cordel’” (ABREU, 1993, p.11).

²A análise que trago é sintética, exploro apenas alguns apontamentos, se lhe interessar, recomendo a leitura integral. Márcia Abreu, **Cordel português / Folhetos nordestinos**: confrontos um estudo histórico-comparativo (1993). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269875>.

Existem outras questões que tratam a respeito das possibilidades de publicação e divulgação de Gil Vicente estarem ligadas à sua proteção na corte, há também, a censura da Inquisição, à qual seus textos sofreram pouca intervenção, pois diferente de seus contemporâneos, sua última peça foi escrita no ano em que os demais, assim como a censura, iniciava.

Avançando esse período, Abreu (1993) investiga escritos da época e “cataloga” os temas básicos tratados pela literatura de cordel portuguesa, esses parâmetros, são estabelecidos mais como fonte de visualização do momento histórico e menos como um encerramento definitivo. Assim, os temas básicos são de amor e luta; anti-heróis; tradição religiosa; elementos mágicos; manifestações naturais; acontecimentos sociais; crítica de costumes e sátiras; históricos e provérbios. Nesse contexto, ela apresenta seis motivos pelos quais, depois de seu estudo, ainda residem dificuldades em afirmar quais textos produzidos no período (séculos XVIII e XIX) podem ser chamados de cordéis portugueses e serem justificados como a origem do cordel brasileiro.

Não existe qualquer constância em relação à forma (...); não há unidade interna no conjunto de textos, nem recorrências no tratamento dispensado a um mesmo assunto (...); há, ainda, um importante espaço para os entremeses (...) pequenas peças em um ou dois atos, encenados no intervalo ou no final de uma outra representação (...); dificuldade de se tentar identificar o cordel com uma literatura produzida e consumida pelos setores ditos “populares” (...); o público a que se destinavam as obras de cordel portuguesas nos anos oitocentos também não era basicamente popular. (ABREU, 1993, p.53-54).

Então, muito da complexidade dessa definição encontra-se na forma e métrica dos textos portugueses, muito mais diversificada e “sem norma” que os folhetos brasileiros; entre os escritores não havia apenas pessoas de meios populares, assim como, o consumo não era destinado apenas a pessoas do meio popular, mas a outros como médicos, advogados, professores e militares, que nesse período podiam ser considerados, de certa forma, parte da elite lusitana.

A atividade editorial traz outras pistas da formação desse gênero entre os portugueses. As características da forma escrita dos cordéis lusitanos apontam para a produção ou remodelação de textos escritos para serem publicados e lidos, ou sendo adaptados de outra tradição escrita, afastando-se de um contexto de surgimento vinculado à tradição oral. Segundo Abreu (1993) isso é perceptível por conta de a sintaxe não ser coloquial, pela presença de períodos longos e do pouco uso de recursos que apoiem a memória, como ritmo e rima. “Assim, o traço fundamental que uniformiza esta produção e que a torna, num certo sentido, popular

não é o texto, os autores, ou o público e sim a sua materialidade - sua aparência e seu preço” (p.251). Para a autora um texto “popular” seria um fenômeno da cultura, enquanto um texto para as “massas” representaria um fenômeno de venda (ABREU, 1993, p.246).

A partir da “catalogação” dos títulos, a autora propõe um panorama histórico dos cordéis portugueses que foram trazidos para o Brasil entre os séculos XVIII e XIX, como e por quem eram consumidos. Galvão (2001) recorda que “a filiação direta entre o cordel português e o folheto brasileiro não é consenso entre os autores” (p.30), o que reforça a necessidade de reflexão sobre essas origens.

Os cordéis trazidos para o Brasil eram o que chamaríamos de best-sellers, os mais procurados e vendidos no meio português. Segundo os documentos analisados por Abreu (1993), alguns exemplares constituíam parte de biblioteca pessoal, mas também foram enviados como produtos para livrarias no Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Pará e Pernambuco, principalmente – o conceito de livraria não era o que temos hoje, estando muito mais ligado a um lugar que vende livros junto com outros artigos para casa, apenas com a chegada da Corte esse conceito começa a mudar.

Há poucos registros de comercialização, mas a partir de outros documentos ela assinala que é possível supor que nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo eles fossem consumidos pelo mesmo público de Portugal – pessoas de classe média, imigrantes lusitanos e pequenos comerciantes – pela forma como eram anunciados em catálogos, ao lado de grandes obras eruditas, não classificados diretamente como “literatura popular” ou “folclore”.

Por pressuposto, existe uma boa aceitação do público brasileiro aos cordéis lusitanos. No Nordeste, alguns títulos chegaram a ser adaptados e as histórias recontadas nos versos de Leandro Gomes de Barros, em a *História da Donzela Teodora*, ou como Francisco das Chagas Batista, ao recontar a *História da Imperatriz Porcina*. Os contos de romance, principalmente, carregam muitas semelhanças com a estrutura narrativa do cordel lusitano, contudo, antes de mencionar essas estruturas é preciso conhecer as cantorias, outra tradição popular, que estava aflorando no Nordeste brasileiro, seu encontro com os folhetos impressos proporcionou o surgimento do que hoje chamamos poesia popular nordestina.

2.2. De repente, repente?

Vindo da tradição oral, as *cantorias*, ou repente, podiam ser realizadas onde houvesse público para ouvi-las, em feiras, festas religiosas públicas ou em eventos particulares, nas

fazendas ou engenhos. O espetáculo consistia, na apresentação dos cantores em forma de desafio, com acompanhamento de instrumentos como rabecas ou violas, e a partir de algum mote (motivo) eles disputavam seus versos até que um deles saísse vitorioso. Na falta de uma dupla, o cantador poderia apresentar-se com outras composições poéticas diversas. Abreu (1993) recorda Átila de Almeida (1984) ao destacar que as cantorias, na maneira como ela emprega, diz respeito tanto aos desafios, quanto aos romances, mas que “no século XIX, as justas poéticas entre cantadores eram denominadas ‘martelo’” (p.129).

No início do século XX, essas duplas de cantadores começam a se estabilizar em torno do preparo para apresentação, fixando-se para além dos versos de improviso. Segundo Abreu (1993), outros autores colocam a hipótese de que essa modificação começou a ocorrer por conta dos folhetos impressos, ao disponibilizar amplo material para ser decorado e interessantes pelepas fictícias. Destaca que no final do XIX alguns passam a imprimir e vender seus melhores versos, mas essa ação não era bem vista, por conta disso, muito pouco se tem registrado a respeito desse período, assim, outros poetas como Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde reuniram trechos de memória para recontar antigas disputas.

Dentro da tradição oral da cantoria estão os *desafios*, esses não são exclusividade do sertão nordestino, Abreu (1993) aponta para registros desse tipo de disputa na Europa e América séculos antes. Contudo, no Brasil, assume características específicas, dentre elas pode-se destacar: o **acompanhamento musical** - a emissão da voz é desvinculado da música, a música é “solo” antes da resposta do outro cantador, dessa forma, o fundamental é o ritmo do verso, “o que importa é ser um bom cantador, algo muito diferente de ser bom cantor” (p. 140).

As **regras de composição** - no final do XIX o uso de quadras setessilábicas (ABCB) era a forma mais comum, as sextilhas começaram a aparecer em escritos até se tornarem a forma usual no final do mesmo século³. A regra da deixa (concatenação) ganhou espaço nesse período, a partir dela, o cantador deve rimar seu primeiro verso com o último de seu oponente, Silvino Pirauá de Lima foi considerado o primeiro a implementá-la.

Passaram a ser agregadas outras formas, como o martelo, o galope à beira-mar e a gemedeira, cada uma com suas especificidades, a gemedeira por exemplo é feita com “sextilhas setessilábicas com um "ai, ai, ui, ui", introduzido entre o quinto e o sexto versos” (ABREU,

³ Quadra é uma estrofe de quatro versos. Sextilha é uma estrofe de seis versos. Quadras ou sextilhas setessilábicas são estrofes em que cada verso possui sete sílabas poéticas.

1993, p. 141). Essas variações funcionavam, portanto, mais como um meio de exibir seu talento ou provocar o oponente.

Em artigo recente, Pinto e Coelho (2020) analisam uma disputa histórica dada entre Inácio da Catingueira (escravo confiado⁴) e Romano Caluête (pequeno latifundiário), o primeiro utiliza de artifícios para que consiga, sem desrespeitar a figura socialmente aceita de um dono de terras, zombar do oponente. Nesse jogo de palavras, tanto texto oral, quanto escrito, indicam caminhos do comportamento de seus falantes/escritores, imersos naquela localidade, “conhecendo a cultura oral, aproximamo-nos realmente mais da enunciação efetivamente produzida e, junto a isso, das valorações sociais em jogo na tensão própria da linguagem” (PINTO & COELHO, 2020, p.249).

Há ainda uma última observação que precisa ser destacada quanto à forma dos desafios. Existe uma delimitação de tópicos que constituem todas as peijas: ela começa com alguns elogios ou insultos ao adversário, ou auto elogios, uma espécie de cortejo; depois eles passam a cantar coisas da terra, seus conhecimentos geográficos e históricos; se ninguém perder até esse momento o próximo tópico são os ditos populares, trava-línguas ou a mudança da regência dos versos, como apontado anteriormente. Vence quem continuar rimando, o perdedor pode também ser rechaçado com as rimas do oponente que irá reafirmar a derrota. Esses traços estão presentes na tradição oral e podem ser observados nos folhetos.

Recordo um dos cordéis escolhidos para a pesquisa de campo, é a célebre *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, de Firmino Teixeira do Amaral. A disputa é contextualizada pelo Cego Aderaldo, que saiu de sua terra para buscar um desafio contra Zé Pretinho, um cantador muito popular em seu domínio, em sua ribeira. No trecho seguinte podemos ver alguns dos elogios e depreciações enunciados pelos cantadores, quem começa é o Cego:

Cego - Eu lhe disse: seu José
Sei que o senhor tem ciência
Parece que és dotado
Da Divina Providência
Vamos saudar o povo,
Com a justa excelência

Pretinho – Sai daí cego amarelo
Cor de couro de toucinho;
Um cego de tua forma
Chama-se abusa vizinho

⁴ Na versão apresentada, o próprio Inácio diz ser um negro confiado, isto é, um escravo que usufrui de certa “liberdade”.

Aonde eu botar os pés,
Cego não bota o focinho

C – Já ver que seu Pretinho
É um homem sem ação,
Como se maltrata outro
Sem haver alteração?
Eu pensava que o senhor
Possuísse educação
(AMARAL, *s.d.*, p.7-8).

Os ditados populares também são parte interessante e que atraem muito as crianças pelo jogo de palavras que contém. O que segue é o final da peleja, quando o Cego propõe um trava-língua e o oponente não consegue completá-lo:

C - Arre com tanta pergunta
Deste negro capivara
Não há quem cuspa pra cima
Que não lhe caia na cara
- Quem a paca cara compra
Pagará a paca cara

P – Agora cego me ouça
Cantarei a paca já;
Tema assim é um borrego
No bicho de um carcará
Quem a cara cara compra
Caca caca cacará

Houve um trovão de risada
Pelo verso do Pretinho
O capitão Duda disse:
Arreda pra lá negrinho
Vai descansar teu juízo
O cego canta sozinho
(AMARAL, *s.d.*, p.15)

A última estrofe apresentada traz o enredo de volta ao narrador, algo que pode ser observado nos versos escritos, em que o acontecimento pode começar a partir de um narrador externo que assistiu ou ficou sabendo da disputa, ou como nesse caso, pelo próprio cantador. Ele conta como o evento se deu, quem estava presente, como os cantadores foram recebidos e quem começou a peleja, ou pode afirmar que não se lembra desses pormenores e ir direto para as rimas. Algumas vezes o narrador retorna para explicar como se encerrou a disputa, como vemos nesse caso.

Os tópicos acima observados e a delimitação formal para o ritmo, rima, estrofe e métrica, constituem os *auxiliares mnemônicos (memória)*, isto é, as estruturas formais que têm

a função de contribuir com a compreensão e recordação do que está sendo cantado, favorecendo tanto cantor, quanto ouvinte. Essas fórmulas,

estruturas padronizadas constantemente repetidas - são bases fixas de apoio de que a memória tem necessidade. A base mnemônica do pensamento é um dado constitutivo de qualquer cultura oral, já que uma produção de natureza intelectual tem a memória como único recurso capaz de conservá-la. (ABREU, 1993, p.149).

Outros auxiliares recorrentes são a repetição e renovação; o uso de hipérboles ou grandiloquência (GALVÃO, 2001), pois a descrição de características e feitos exagerados são mais facilmente recordados.

Os *poemas orais* são o último destaque quanto à tradição oral e ao meio das cantorias nordestinas. Estes não chegavam a ter a mesma relevância que as pelejas, mas tiveram seu espaço. A delimitação formal acompanhou o mesmo processo dos desafios: das quadras setessilábicas (ABCB) para as sextilhas setessilábicas (ABCBDB). Suas narrativas eram principalmente sobre a vida de animais valentes, bois, touros, onças, registrando cenas e episódios da pecuária (ABREU, 1993 *apud* CASCUDO, 1984), contados por um narrador onisciente, com um foco grande na ação dos personagens. A autora destaca uma relação importante dessas criações com o contexto nordestino:

o chamado "ciclo do boi parece ser uma criação autóctone, pois não há registro de produções semelhantes entre os portugueses ou nas culturas negras transplantadas para o Brasil. Trata-se de uma construção poética calcada na realidade nordestina dos séculos XVIII e XIX, quando a criação de gado era uma das atividades econômicas mais importantes, reunindo ao seu redor grande parte da população. (ABREU, 1993, p.153).

Os ABC's também foram comuns nesse período, mas não perduraram, pois nesse estilo, o primeiro verso de cada estrofe deve começar por uma letra do alfabeto, o que dificulta, de certa forma a versificação. Abreu (1993) recorda seu uso recorrente na alfabetização e catequização jesuítica, dada a sua função mnemônica. Outras variedades também podem ser encontradas, como as narrativas em verso e as glosas a partir de um mote, essas últimas têm forte ligação com as circunstâncias sociais em que eram solicitadas.

Até o momento, mencionei, brevemente, o fortalecimento do cordel português e a estruturação da tradição oral da cantoria nordestina. Daqui em diante, a intenção volta-se para a perspectiva de aprofundar o conhecimento a respeito do folheto nordestino, suas estruturas formais, temáticas, seus autores mais reconhecidos e seus leitores/ouvintes. Dentre suas

principais características, pontuarei aquelas que foram mais fortemente observadas na escola durante a pesquisa de campo.

2.3. Folheto, cordel, livro de feira

A guinada literária dos folhetos impressos acontece quando cantadores, famosos pelos seus versos bem rimados, começam a editar versões escritas de suas pelejas, cantorias e outras narrativas. O precursor da editoração sistemática dos folhetos foi Leandro Gomes de Barros, que recorria a diferentes tipografias no Recife e na Paraíba. Entretanto, não se sabe ao certo quem foi o primeiro a dar forma impressa aos versos; o registro mais antigo que se tem desse poeta data de 1893 (ABREU, 1993, p.166). Francisco das Chagas Batista (em 1902) e João Martins de Athayde (em 1909) foram os próximos a beneficiar-se do mercado editorial, com as impressões tornando-se uma forma de renda, o formato do cordel que conhecemos atualmente começou a ser regulamentado.

No ano de 1921, João Martins de Athayde compra da viúva de Leandro Gomes de Barros os direitos autorais da obra do poeta. O aumento significativo de produções permite consolidar a figura do “editor-proprietário”, aquele que compra o direito de publicação e na edição pode optar por suprimir o nome dos autores originais dos impressos. Essa ação consistia na tentativa de barrar possíveis versões clandestinas. Abreu (1993) destaca que o anonimato das composições está longe de ser a condição pela qual esses autores se empenharam e mostra exemplos de como a propriedade intelectual e financeira desses escritos era sempre lembrada aos Oficiais de justiça que não poderiam permitir tais vendas não autorizadas. Ainda que a autoria fosse relevante, era dificultoso publicar sem possuir muitos recursos, assim, com a compra das editoras e a possibilidade de apagamento da autoria, há a realização de um fenômeno muito interessante: em certas publicações, a última estrofe é construída a partir de um acróstico, com o nome ou apelido pelo qual o poeta era mais conhecido:

Camões ficou no reinado
 O Rei lhe deu no momento
 Sua filha em casamento
 Tânia, um anjo aprimorado
 A princesa com agrado
 Lhe beijou sem ter demora
 E Camões até agora
 Imortalizado ficou
 Tudo que o rei perguntou
 Ele respondeu na hora. FIM.

(Casamento de Camões com a filha do Rei, José Costa Leite, 1981, p.16)

Já demonstrei nesta história
O amor o quanto é:
Só o amante sem fé
Esmorece sem vitória!
Conservem bem na memória
A opinião de Armando:
Mostrou seu amor lutando
E conseguiu triunfar
Luto só fez assombrar
O namorado nefando!

(Armando e Rosa (...), José Camelo de Melo Resende, 1977, p.32)

Nesse contexto, “além das modificações no formato dos cordéis, Athayde criou uma verdadeira rede de distribuição desses impressos” (GALVÃO, 2001, p.33) dispendo de revendedores nas grandes cidades de outros estados. Seu apogeu, consolidação e posterior afastamento da indústria dos folhetos durou até 1949, quando, “já doente, vendeu os direitos de proprietário de obras de vários autores a José Bernardo da Silva, de Juazeiro do Norte, Ceará” (*idem*).

Sobre a origem desses poetas, é oportuno ressaltar algumas semelhanças em suas trajetórias até a poesia. Nascendo filhos de assalariados ou pequenos proprietários, a maioria tem origem na zona rural. Quanto a instrução formal, eles tiveram pouca ou nenhuma, aprendendo a ler com conhecidos ou destacando-se como autodidatas - João Martins de Athayde foi um deles. Deixando o campo, a vida na cidade proporcionava mais possibilidades de produção, edição e venda, contudo, alguns foram agricultores ou operários, até firmarem-se no ofício de poetas e passarem a viver de sua escrita.

Grande parte do comércio se mantinha por meio de viagens que os autores faziam pelo sertão, vendendo em fazendas ou vilarejos, textos seus e de colegas. As residências dos poetas também eram locais de venda - como a casa de Leandro Gomes de Barros - trabalho realizado pelas esposas, quando eles estavam em viagem. Esse sistema, aproximava autor e público, como no tempo das cantorias, mas

A identidade entre poetas e público não advém apenas da proximidade física, proporcionada pelo contato direto no momento das vendas, mas é determinada, principalmente, pela identidade cultural entre eles. (...) percebe-se uma notável uniformidade tanto nas questões estilísticas quanto no tratamento dos variados temas. (ABREU, 1993, p.173. grifo da autora).

A conquista do público leitor residia então nessa proximidade com a cultura de tradição oral, firmada por uma forte valorização da retenção de informações na memória. Tal condição

influiu em um trabalho de repetição a partir de características formais já consolidadas, a partir da releitura e organização de outros temas utilizando-se das mesmas regras.

Galvão (2001), dedica-se a delinear um perfil dos possíveis leitores/ouvintes de folheto, entre os anos de 1930 a 1950, os entrevistados contam que seus objetos de leitura/audição eram, principalmente, os cordéis, mas também falam de cartilhas e livros didáticos durante a alfabetização. Seus gêneros preferidos, considerados, no geral, “populares”, são “histórias em quadrinhos, romances policiais e almanaques, mas que, no Recife das décadas de 30 e 40, circulavam também entre as camadas mais letradas da população” (p.117). Há que se destacar a existência de diferenças entre ser homem e ser mulher na sociedade da época, e como isso influenciou tanto no acesso ao mundo letrado, quanto aos diferentes espaços da vida rural e urbana e ao consumo de determinados produtos.

Ao advertir para um possível “congelamento” desse público leitor, sendo “cristalizado”, genericamente, como ‘nordestino’ e do ‘povo’, Galvão (2001) assinala a importância de reconhecer a existência de outras nuances que envolvem os processos históricos das práticas de leitura desses indivíduos. Assim, a partir de seu estudo, a autora investiga a existência de outros públicos além do, majoritariamente, masculino. Dentre eles estão mulheres, meninos e meninas, encontrados mais circunscritos ao espaço doméstico, isso significa que, em geral, o homem adulto era quem transitava pelos espaços públicos das feiras, ouvia os vendedores e comprava os exemplares que seriam lidos/ouvidos no espaço da casa junto da família ou vizinhos.

Conforme a autora apresenta, os leitores/ouvintes negros entrevistados não deixavam de consumir os folhetos por conta das caracterizações preconceituosas, sua identificação com o “outro” das histórias podia ocorrer ou não, isso dependeria de suas trajetórias.

O preconceito presente nas narrativas dos folhetos não impedia que os leitores/ouvintes negros, que nem sempre se viam como o “outro” de que falavam as histórias, fruissem das leituras e delas se apropriassem de maneiras diversas (...). Esses dados revelam, assim que, ao contrário do que por muito tempo se acreditou, o público não é simplesmente moldado pelo escrito, deixando-se imprimir pelo texto e pela maneira como o texto é imposto, tornando-se semelhante àquilo que lê. (GALVÃO, 2001, p.102).

A falta de uma reação do público negro contra o retrato racista diz muito sobre a sociedade brasileira – antiga e atual. A normalização das desigualdades e o adensamento cada vez maior da ideia de que existe uma democracia racial, por conta da miscigenação, acaba por difundir inúmeros preconceitos que, apesar das lutas de movimentos negros, ainda persistem na atualidade.

Os analfabetos ou pouco escolarizados e os menos abastados, são grupos quase que automaticamente associados a essa manifestação cultural, quando se pensa na Literatura de Cordel, justamente por suas raízes orais e pelo baixo custo do produto. Galvão (2001) procura refletir sobre esse equívoco. De fato, o público foi, principalmente no início, predominantemente popular, tanto de moradores da cidade quanto do campo. Como observa em seus depoimentos há um certo “complexo de inferioridade” entre os leitores/ouvintes das camadas populares, chegando a considerar que os folhetos seriam destinados apenas as pessoas menos cultas; um movimento que talvez justifique os silêncios das camadas letradas, pois “indícios têm demonstrado, que, de uma maneira geral, elas não se reconhecem nessa literatura, mesmo quando a conhecem e leem” (GALVÃO, 2001, p.104).

Por volta da década de 1940, com o crescimento do nacionalismo e a popularização do rádio como meio de informação e comunicação, se espalha um sentimento de vanguarda e proteção dos bens culturais brasileiros fortalecido pelo Estado Novo através de campanhas, com o intuito de movimentar pesquisadores e poetas a restaurar a poesia popular, que poderia estar encontrando seu fim. Como analisa Quintela (2005), com a regulamentação do mercado ambulante em Recife, “as exigências fiscais aparecem como um dos maiores entraves à continuidade da produção de folhetos na primeira capital do cordel” (p.115) e os poetas, que também eram os editores, precisaram assumir uma posição em relação ao seu mercado editorial.

Nesse contexto, Rodolfo Coelho Cavalcante é a principal figura na proteção da poesia popular nordestina. O poeta assumiu o clichê da “morte do cordel” em seu ativismo, para intensificar as lutas de institucionalização de sua classe (QUINTELA, 2005). A adesão inevitável à campanha folclorista aponta problemáticas de uma “realidade inviabilizadora da produção popular autônoma, nesse momento” (QUINTELA, 2005, p.116) que acabou por ser mascarada.

Acontece que os folhetos, desde o início, fizeram parte de uma produção autônoma, sem respaldo estatal, uma atividade financeira não regulamentada, que ao longo dos anos cresceu imensamente no país. O medo da morte do cordel aumenta a crença de que, como um produto cultural da época ele sobreviveria apenas em seu tempo e com a morte dos poetas, sem novos para os substituir, a ruína poderia ser mais do que decretada. Contudo, não faltavam poetas, mas *meios* para que eles seguissem publicando. Surpreendentemente a própria literatura permite movimentos de adaptação, mantendo sua qualidade e particularidades, os versos possuem as mesmas regras, mas atualmente podem transitar pela internet, em sites, blogs, perfis sociais, com a mesma facilidade que transitavam em feiras antigamente.

De certa forma, é possível compreender que o equívoco na classificação do cordel enquanto folclore faz mais parte de uma estratégia do que de um engano, pois se considerarmos o folclore como a síntese da sabedoria do povo, uma tradição sem autores, passada de geração em geração, veremos o cordel no lado oposto, como já apontado, essa tradição estava longe de ser constituída e reforçada por figuras anônimas. Não obstante, as divergências a esse respeito permanecem.

O declínio do cordel ocorre, de fato, por volta dos anos de 1950, e nos anos 1970, há um outro “boom” na procura por folhetos (GALVÃO, 2001). Esse novo grupo de interessados é formado principalmente por pesquisadores, turistas e curiosos. Os pesquisadores das universidades e literatos passaram a denominar os folhetos por *Literatura de Cordel*, alguns poetas não se sentiam tão à vontade com essa denominação, mas passaram a utilizá-la para impulsionar as vendas, disseminando os folhetos, mas de certa forma mascarando suas origens.

A mudança das capas são parte de outra adaptação para manter as vendas ativas, como conta Quintela (1996), em entrevistas realizadas com Manuel D’Almeida, o poeta diz preferir seus cordéis em capas de clichê de zinco, porque agradam mais o público popular, “de menor cultura”, enquanto as xilogravuras são reservadas aos intelectuais.

Nas décadas seguintes, em um processo de renovação, mas também de reunião entorno do cordel como Literatura, divergente da erudita e nem por isso menor, associações como a ABLC (Academia Brasileira da Literatura de Cordel) são fundadas, essa, no ano de 1988, tendo como presidente Gonçalo Ferreira da Silva, o vice Apolônio Alves dos Santos, contabilizando quarenta cadeiras, com nomes como Rodolfo Coelho Cavalcante, José Costa Leite, Manoel D’Almeida Filho e Hélio Dutra (Santa Rita) como diretor cultural⁵.

Quintela (2005), evidencia ações de salvaguarda por parte de instituições universitárias do Brasil e da França,

(como é o caso da Universidade de Poitiers, na França, onde se encontra o centro de pesquisa fundado pelo brasileiro Raymond Cantel); de órgãos públicos, estaduais e nacionais, tais como o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional); e da iniciativa privada, como é o caso do SESC (Serviço Social do Comércio), aparece como um dos principais incentivos ao aparecimento de novos poetas em várias partes do Brasil. (QUINTELA, 2005, p.149).

Sobressaem os estados de Pernambuco e da Paraíba como polos produtores desse renascimento editorial. A autora menciona nomes que são a nova influência do cordel no século XXI, dentre eles: Klévisson Viana; Arievaldo Viana; Rouxinol do Rinaré, concentrados em

⁵ Informações do site oficial da ABLC. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/a-ablc/historia/>.

torno da editora Tupynanquim; há também a Sociedade dos Poetas Mauditos, em que se destacam as poetisas Salete Maria e Fanka Santos, que se arriscaram na modernização do cordel, líderes do movimento Cordel Novo; também menciona o conhecido poeta-editor e xilogravurista Abraão Batista. Acrescento uma atualização: a poetisa Jarid Arraes⁶ desponta como figura proeminente da Literatura de Cordel atual, possui mais de 70 títulos publicados, escreve sobre a história de heroínas negras brasileiras, retoma lendas africanas e outras questões relevantes para nossa sociedade.

2.4. *Estética e métrica*

As formatações estéticas dos folhetos de cordel compõem uma parte importante dos processos editoriais e são relevantes do ponto de vista de uma criação intelectual, ao utilizar-se de normas visuais e composicionais que, posteriormente, influem na “face” do que é socialmente reconhecido como um cordel nordestino. O pequeno livro colorido com uma capa de xilogravura, talvez seja a imagem mais recorrente, mas a investigação de especialistas comprova que os caminhos foram bem diferentes até fixar-se dessa maneira no imaginário social.

Quando a Imprensa Régia é criada em 1808, influenciada pela vinda da família real portuguesa ao país, muitos estados se beneficiam das possibilidades de publicação advindas das tipografias. Quintela (2005) exemplifica o uso político e jornalístico, empregado por poetas como Leandro Gomes de Barros, quando escreveu uma série de poesias satíricas, dentre elas *Cançoneta dos Morcegos* (1906), denunciando “as condições em que se constituía o progresso comercial em Pernambuco, no início do século XX, em meio à exploração justificada pelo discurso progressista (p.155)⁷.

Na medida em que os folhetos ganhavam visibilidade e o mercado editorial se firmava, capas e número de páginas também passaram por transformações. Do uso de vinhetas - representações tipográficas figurativas cheias de detalhes - à xilogravura - gravura talhada em madeira - houve um caminho extenso de experimentações. Em seu estudo, a partir de 109

⁶ Página oficial da autora. Disponível em: <http://jaridarraes.com/>.

⁷ Quintela (2005) investiga o contexto de luta entre a cultura popular e as forças hegemônicas, no início do século XX, no contexto da Literatura de Cordel. O exemplo apresentado faz referência à complexidade dessas relações e poéticas, que podem afirmar as desigualdades dos processos de investida liberal e ser ao mesmo tempo resultado desse movimento; ou ainda, em função de manter uma certa tradição e rejeitar o desenvolvimento, intensificam outros processos discriminatórios.

folhetos publicados até os anos de 1950, Galvão (2001) observa que o uso de vinhetas tende a diminuir entre as décadas de 20 e 30, dando espaço para as capas de clichê de zinco feitas necessariamente para a ilustração dos folhetos, algo que não acontecia antes, pois as tipografias reaproveitavam outras chapas de impressão quando os poetas, como Leandro Gomes de Barros, começaram com suas publicações. As capas ilustradas com cartões postais, fotos e clichês de zinco são maioria, entre os folhetos analisados pela autora, no período de 40 e 50, aparecendo nessas décadas o clichê de xilogravura, que iria se tornar popular e seria consumido, nos anos seguintes, por um novo público, formado principalmente por turistas e intelectuais.

A disseminação das xilogravuras como verdadeira ‘face’ do cordel nordestino, pode ter ligação com o imagético fabuloso criado em relação ao Nordeste, por constituir um material rústico, talhado em madeira, representaria melhor essa “gente”, como aponta a autora,

Esses dados revelam que a associação direta entre literatura de folhetos e xilogravura parece ter sido uma construção *a posteriori* feita sobretudo pelos intelectuais que veem na gravura em madeira uma expressão mais próxima da “alma popular”, do rural, e, portanto, do Nordeste (GALVÃO, 2001, p.51. grifo da autora).

Para os editores e poetas, em sua maioria residentes ou consumidores da zona mais urbanizada, não havia, portanto, vantagens, em optar pela xilogravura, que se encontrava muito mais relacionada ao artesanato e às áreas rurais. Não há como confirmar o quanto a visão dos intelectuais mudou a esse respeito, mas foi essa a que se formou na época e que acabou se propagando dos espaços de estudos para a sociedade. A alcunha Literatura de Cordel passa por um processo semelhante. As vendas estavam diminuindo, as editoras fechando, porém, esse termo trazia outro tipo de visibilidade, por mais que não gostassem, os poetas-editores viviam dos folhetos e afastar esse público emergente não era uma opção.

Galvão (2001) indica que há uma simplificação dos cordéis ao longo dos anos, quanto ao cuidado na impressão das capas, na quebra de versos de uma página para a outra, no uso de maiúsculas ou minúsculas no início dos versos. Outras mudanças podem ser percebidas, como a impressão de apenas uma história por folheto e a consolidação de um determinado tema pelo número de páginas presentes.

Na sociedade brasileira daquela época, pertencer a tradição majoritariamente oral, não era determinante do seu status social, levando em conta que muito poucos brasileiros participavam do mundo letrado – sendo elite ou não. Dessa forma, se poucos sabiam ler, quem lia esses impressos? Como se explica a existência de um público leitor-consumidor de folhetos?

Por meio de entrevistas e revisões bibliográficas Ana Maria Galvão (2001) estabelece possíveis perfis de leitores, como ela vem a chamar: leitores/ouvintes, que, em sua maioria, realizavam-nas em grupos familiares ou entre conhecidos que soubessem ler. Como afirma Quintela (1996): “a literatura de cordel constitui um sistema de obras que se vinculam pela legitimação de um código discursivo comum: elas se especificam como um gênero de produção escrita destinada, fundamentalmente, à *prática da leitura recitativa*” (p.12. grifo meu) e complementa: “dirigido tanto ao olho quanto ao ouvido, o discurso do cordel implica um repertório estrito de formas e de mecanismos poéticos aptos a submeter a linguagem às finalidades e às exigências próprias da *performance oral*” (p.13. grifo da autora).

Partindo da noção estabelecida por Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso, “formas mais ou menos padronizadas de discurso” se estabelecem e precisam levar em consideração a interação comunicativa entre falante e ouvinte – escritor e leitor – como uma previsão do que está sendo apresentado e de como a linguagem irá se articular para chegar ao seu entendimento. Em uma situação comunicativa, especificamente entre não leitores, um texto escrito que se aproxima da performance oral poderá ser mais prontamente compreendido e guardado na memória:

É possível compreender, assim, o surgimento de uma literatura impressa no interior de uma cultura oral. Antonio Candido, ao discutir a formação de um público para a literatura erudita brasileira, aponta fenômeno semelhante: (...) A ideia de que havia, no interior das elites, uma "literatura sem leitores", feita com vistas a um "público de auditores", aplica-se perfeitamente ao universo da cultura popular nordestina (ABREU, 1993, p.164).

>><<

Os percursos de formação estética e de leitura/audição dos folhetos complementam o que selecionei como última parte dessa síntese: as **características** que constituem uma poesia de cordel. Abreu (1993) apresenta um trecho do artigo escrito pelo poeta Rodolfo Coelho Cavalcante, intitulado *Como fazer versos* (in. Correio Popular, Campinas, agosto de 1982). Nele, o autor expõe as regras que fazem um texto em rimas ser ou não um cordel; seus destaques são muito importantes para o reconhecimento de uma teoria poética, isto é, de um “*modus*” adequado de se produzir cordéis, como sugere a autora.

A versificação do poema de cordel segue suas regras, os versos devem ser “sextilhas, setilhas e décimas (com sete ou dez sílabas)” (ABREU, 1993, p.178), as décimas são as que mais se aproximam da cantoria, “são reservadas às glosas a partir de motes”, as setilhas costumam aparecer com maior frequência nos folhetos destinados aos fatos “jornalísticos”. Por fim, as narrativas, se distinguem por serem feitas em sextilhas. O “tipo de rima coincide também

com o estabelecido para as apresentações orais, ou seja, sextilhas com rima abcbdb; setilhas, abcbddb; e décimas, abbaaccddc” (*idem*), sendo que a sonoridade deve submeter-se ao sentido, ou seja, não utilizar palavras apenas para conseguir uma rima.

As dimensões padronizadas são importante fator de distinção, os folhetos devem ter entre 11 e 16 cm; o número de páginas determina o tipo de enredo, pode variar de 8 a 64 páginas. Os romances, em geral, possuem mais de 24 páginas, e as demais temáticas, como contos da própria terra, fábulas, sátiras religiosas, críticas sociais, poemas de época, pelejas, ABC’s, costumam permanecer entre 8 e 16 (GALVÃO, 2001). Há um número considerado adequado de estrofes em cada página, cinco, com exceção da primeira que pode conter quatro para que o título fique em destaque. Por sua vez, o título não pode ser muito longo, mas deve ser capaz de sintetizar uma chamada que interesse o leitor a comprá-lo ao mesmo tempo em que “resume” o assunto principal da narrativa.

Sobre as rimas, Abreu (1993) comenta a divisão mais comum utilizada pelos poetas, existindo as “rimas vivas ou consoantes”, que dizem respeito aquelas feitas de acordo com a pronúncia considerada padrão; e “rimas sonantes”, aquelas que omitem algum segmento sonoro da fala considerada culta. Assim, de acordo com sua frequência ou raridade, as rimas também são classificadas em ricas e pobres, respectivamente; tem a função de marcar o fechamento de uma unidade de sentido, tanto dentro de um verso, quanto ao final de uma estrofe. “Esta questão do sentido liga-se ao que os poetas chamam de ‘oração’” (*idem*, p.185), constituindo um enredo que trabalha o assunto sem desviar-se dele, nos cordéis não há espaço para devaneios particulares do autor, ou dos personagens.

Contudo, as regras não representam nenhum impedimento temático, isto significa que qualquer assunto pode ser versificado pelos poetas, e mesmo que houvesse pouca aceitação do público leitor/ouvinte, não deixaria de ser considerado Literatura de Cordel apenas pela questão temática. Para critérios de estudo, alguns pesquisadores desenvolveram categorizações que auxiliam a visualizar quais assuntos os cordéis costumam abranger. Galvão (2001) menciona nomes como Manuel Cavalcanti Proença (1977), Marlyse Meyer (1980) e Liêdo Souza (1976), a contribuição desse último é destacada como original nessa área, com a Literatura de Cordel classificada entre folhetos e romances, sendo assim,

os folhetos podem ser de conselhos, de eras, de santidade, de corrupção, de cachorrada ou descaração, de profecias, de gracejo, de acontecidos ou de época, de carestia, de exemplos, de fenômenos, de discussão, de pelejas, de bravuras ou valentia, de ABC, de Padre Cícero, de Frei Damião, de Lampião, de Antônio Silvino, de Getúlio, de política, de safadeza ou putaria e de propaganda. Os romances, por sua vez, são

divididos em de amor, de sofrimento, de luta e de príncipes, fadas e reinos encantados. (GALVÃO, 2001, p.37).

Em entrevista a Mauro Barbosa, o poeta Manuel D’Almeida Filho, ao falar das regras que garantem não só a beleza, mas a compreensibilidade dos folhetos sintetiza que um bom folheto deve ser “bem rimado, bem metrificado, bem orado” (ABREU, 1993, p.181).

No tópico, *De Portugal para o Brasil?*, mencionei sobre a existência de semelhanças entre os romances lusitanos e os romances nordestinos, como destacou Abreu (1993). Retomo essas condições de escrita, com o intuito de aproximar a compreensão a respeito do principal cordel escolhido para as leituras orais e a escrita poética com os estudantes, durante a pesquisa de campo. Conhecer essas características colabora para a apropriação do trabalho em sala de aula e auxilia na proposição de uma abordagem mais ‘original’ para a escrita criativa dos alunos.

Os romances, como mencionado anteriormente, são em geral, folhetos com mais de 24 páginas, o cordel intitulado *As Grandes Aventuras de Armando e Rosa – conhecidos por Cocomelancia e Melancia*, de José Camelo de Melo Resende, lido oralmente para cada turma e recontado pelos estudantes, faz parte do núcleo de amores impossíveis, possui 32 páginas, em sextilhas setessilábicas.

A estrutura narrativa é comum a todos os temas do gênero, prezando pela unidade do enredo. Por isso, cada estrofe deve ser escrita de maneira a completar a apresentação das informações ou contextos antes de passar para a próxima, auxiliando o leitor/ouvinte a compreender e memorizar a história. A existência dessas finalizações e transições entre espaço-tempo-personagem foi o que me motivou a “parar” a leitura e pedir para que as crianças terminassem a narrativa:

Mas, se ainda vir Armando,
Juro dizer-lhe a verdade:
Que não serei dele esposa
Devido a esta falsidade,
Mas serei dele cativa
Se ele tiver-me amizade.

Agora encerro este assunto,
Porque preciso dizer
O que foi que o pai de Rosa
Procurou logo fazer,
Na hora que ela saiu,
Antes do dia romper.
(RESENDE, 1977, p.16)

Essa intervenção do narrador gera um suspense, pois já é sabido pelos leitores/ouvintes que o pai de Rosa trai a confiança da filha para separá-la de Armando, mas ainda não se sabe do que ele realmente é capaz. Com essa ideia, uma proposta de escrita criativa se consolida.

Em *Coco-verde e Melancia* estão presentes todas as características mais comuns aos romances de amores impossíveis: **o casal se apaixona** ainda muito jovem, **mas não pode ficar junto**, as **diferenças sociais** são um fator importante desse impedimento, sendo Rosa rica e Armando pobre, o pai da moça **não aprova a união**; são **trocadas juras de amor**, criam esses apelidos para facilitar a comunicação através de cartas e ninguém desconfia; outras forças agem **afastando os amantes** que só irão se reencontrar e serem **felizes no final**. O próprio envolvimento amoroso pode ser considerado um tópico padronizado nos romances, pois, uma vez definido, o narrador não voltará a discutir a validade desse sentimento, mesmo separados permanecem fiéis, importando as ações concretas para superar as dificuldades que os separam.

O **reencontro** do casal pode contar com **elementos místicos**, como fica claro nessa passagem do romance:

Armando no Piauí
sonhou chegar-lhe um rapaz
que tinha as vestes douradas
cabelos louros pra trás
e para fitar-lhe o rosto
ninguém seria capaz

Armando lhe perguntou:
quem és tu? Donde vieste?
o rapaz disse: eu sou
um mensageiro celeste
mas venho daquela pedra
onde uma jura fizeste!

-- Como eu fui testemunha
daquela grande amizade
que juraste aquela moça
com doze anos de idade
venho então da parte dela
te dizer uma verdade

-- Essa moça por ti vive
constantemente a chorar
e és tu quem deverás
o pranto dela enxugar
se não um dia o seu pranto
virá também te molhar

Armando nisso acordou-se
aflito e muito suado

parecendo ainda ouvir
 uma voz dizendo ao lado:
 é necessário que cumpras
 o que por ti foi jurado
 (RESENDE, 1977, p.24)

O pai de Rosa engana a todos, inclusive à Armando, contando que sua filha havia sido morta por uma onça e dando como prova um vestido rasgado e sujo de sangue. Armando se desespera e fica desorientado por algum tempo, até que decide se afastar da cidade e pede ao pai que escreva uma carta dizendo a todos que agora ele havia morrido. Com a saída de Armando, o pai de Rosa permite sua volta, mas a notícia da morte do amado a faz sofrer e quase chegar à morte. Esse sonho é a intervenção mística que irá fazer com que Armando retorne para salvar a moça a quem jurou ser fiel.

Os personagens são moldados por arquétipos fixos, isto é, a moça, sempre será bela, bondosa e cheia de virtudes; o mocinho, será honesto e valente, a aparência dos homens não é um tópico, o que lhe importa são as virtudes (ABREU, 1993). O narrador pode, de certa forma, também ser considerado um personagem, pois além de onisciente, é ele quem irá chamar a atenção do leitor para os detalhes importantes, “em um procedimento bastante semelhante ao utilizado nas narrativas orais” (GALVÃO, 2001, p.73).

Novamente, não é uma questão de os autores não buscarem aprimorar suas histórias com personagens aprofundados em sua psique, esse esquema – mais raso - facilita a memorização dos romances e aproxima os leitores/ouvintes das histórias que podem ser recontadas pela memória.

Os romances de contos de fada, por sua vez, podem ter como mote da história o amor impossível ou ele pode surgir em decorrência dos acontecimentos. No conto de *Coco-verde e Melancia*, há uma passagem mística, mas não é possível dizer que se trata de um conto de fada. Entretanto, o primeiro cordel lido para os alunos, chamado *A casa de cavaco*, de Maria José de Oliveira, participa desse núcleo, ao contar a história de uma jovem muito inteligente, que para defender o pai de uma morte injusta, aceita o desafio de ser testada pelo rei. Nesse, assim como em outros contos, o espaço e o tempo são pouco explorados, é possível saber que Lindalva mora em uma cidade bonita, mas reside em uma favela, seu pai é pescador e há um monarca, nos seguintes versos:

Numa cidade tão bela
 junto de uma favela
 vivia José Quintela (...)

Um dia ele foi pescar
sem coragem de andar
sentou-se à beira do mar(...)

(...) senhor rei aqui está
entregando-lhe o pilão
disse o rei eu quero a mão
se não mando lhe enforcar
(OLIVEIRA, 1975, p. 1 e 3).

Como investiga Abreu (1993) certos “mundos” possuem uma realidade utópica, em que a nobreza e os plebeus vivem em perfeita harmonia e não há questionamentos quanto a realidade existente. Mesmo sendo muito pobre o rei vê valor na inteligência de Lindalva e a pede em casamento, não há circunstâncias que a impeçam e todas as pessoas do reino concordam com a escolha do rei:

Lindalva então se casou
e o rei a coroou
e o povo a aclamou
rainha desta cidade
pois tinha capacidade
por ser muito inteligente
tudo ia para frente
reinava a felicidade
(OLIVEIRA, 1975, p. 9)

Outras temáticas recorrentes nos cordéis são as pelejas, como informado antes. O folheto escolhido para a leitura oral, que retoma esse importante núcleo é *A peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, de Firmino Teixeira do Amaral, já mencionado e discutido. Os livretos inclusos no que pode ser chamado ciclo do boi, falam da façanha de animais nas fazendas; apesar de não ter havido leituras dessa temática, um folheto intitulado *A carta do patrão e a resposta do Vaqueiro*, de Chico Pedra, foi selecionado e descreve muito detalhadamente, por parte do Vaqueiro, como tem cuidado do gado e gerido a fazenda mesmo com todos os revezes climáticos.

As Horas Sertanejas, de Virgílio Maia, é um cordel bem diferente, cada estrofe fala de um ação na vida do sertanejo: “Das vinte e quatro do dia/para a fauna e para a flora/esta aqui talvez que seja /de todas a melhor hora:/às seis horas da manhã/se esbate na telha-vã,/se sorrindo, o sol de fora,” (p.13) ou ainda: “Às vezes acontecia,/e era motivo de alarde,/de às 10 horas da manhã,/quando o sol é quente e arde,/tendo o almoço se atrasado,/chegar, mas mal-cozinhado:/se dizia: almoço tarde.”(p.17). Foi escrito após um estudo do poeta e através de belos versos pode-se conhecer o ritmo de vida de uma época passada, ele também informa:

Encontrei esta antiga nomenclatura sertaneja das horas do dia, qual já dito, no livro *Tradições Populares da Pecuária Nordestina*, publicado em 1956, no Rio de Janeiro, pelo Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura, dentro da série Documentário da Vida Rural. No *Dicionário Brasileiro do Folclore*, também de autoria de Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) (...) há no verbete hora, a reprodução daquela nomenclatura, com pequenas modificações. As que aí diante vão, foram quase todas colhidas no primeiro livro. Só uma que outra do Dicionário. (MAIA. Julho de 1994. p. 7).

A princípio, nas aulas em que lia as poesias, não havia folhetos que abordassem o ciclo do cangaço. O pedido de um aluno me fez buscar por um cordel sobre o tema. Neste contexto, li oralmente para os estudantes *A chegada de Lampião no inferno*, de José Pacheco, que posteriormente também descobri ter sido analisado por Galvão (2001), me trazendo novas referências sobre o texto.

O próprio título e número de páginas (8p.) ajuda a supor que a história não se trata de um poema de época, isto é, de uma notícia ou fato jornalístico recente, nem tampouco de um romance, “trata-se antes de tudo, de uma brincadeira, feita pelo poeta, sobre Lampião. O ritmo das estrofes é muito rápido, parecendo favorecer a memorização. Vários entrevistados, com um tom igualmente irônico e jocoso, recitaram trechos (ou mesmo quase o poema inteiro) desse folheto de memória” (GALVÃO, 2001, p. 68). Em algumas edições, o texto escrito não condiz com a norma considerada padrão, como em “– Moleque não, sou vigia! /E não sou seu ‘pariceiro’” (p.2) ou “Se não me derem ingresso/ Eu viro tudo ‘asavesso’” (p.3), sendo essas marcas reforçadoras da oralidade do texto escrito.

Sobre atualidades, apenas o *Cometa de Halley*, de Manoel Santa Maria, foi incluído, lembrando que além de eventos naturais, muitas figuras populares também tiveram seus nomes imortalizados em cordéis, como Getúlio Vargas, Pe. Cícero, Roberto Carlos, Papa João Paulo II. Outras estruturas temáticas também foram selecionadas, mas não chegaram a participar da leitura oral em sala de aula, como *A Matemática em Cordel*, de Pedro Costa, que aborda poeticamente a história da matemática e como ela está em tudo.

O casamento de Camões com a filha do rei, de José Costa Leite, é um jogo de charadas entre Camões e o rei, tendo o primeiro acertado todas as perguntas recebe como prêmio grande fortuna e a filha do rei. *O príncipe do Barro Branco e a princesa do Vai não Torna*, de Severino Milanês da Silva, inclui-se claramente nos contos de reino encantado, contudo, nessa narrativa não é o príncipe quem conquista a princesa, mas sim um jovem viajante, pobre e honrado, que foi apenas buscá-la para o presunçoso monarca, em troca de sua vida.

Um poema satírico não poderia ficar de fora, *A mulher que se casou dezoito vezes...*, de Valeriano Félix dos Santos, conta a história de Dorotéa Carvalhal e sua sina em não conseguir ficar casada mais do que algumas horas depois do casório, morrendo todos os seus maridos das maneiras mais absurdas. Esse cordel gerou comoção entre os alunos, muitas risadas e soluções para ajudar a viúva, questões que irei retornar mais adiante. O próprio narrador/poeta diz na primeira estrofe:

Vou contar uma história,
 Certamente interessante;
 Se verdadeira, não sei,
 Quem me contou não garante,
 Mas vale a pena escutá-la,
 E enquanto vou narrá-la,
 Você pode rir bastante!...
 (SANTOS, 1985, p.1)

A utilização de estruturas muito semelhantes revela que a composição dos cordéis “não se trata simplesmente de um tema genérico como o amor, a morte ou a violência, mas sim de um roteiro articulado. Os componentes internos a cada um dos temas atuam como um conjunto de passos que o poeta seguirá ao elaborar sua história” (ABREU, 1993, p.237). Não é como uma repetição por falta de originalidade, mas é a criação original a partir de estruturas fixas.

Este pequeno resumo reúne um conjunto muito importante de conhecimentos para a professora ou professor que pretende abordar a Literatura de Cordel em sua sala de aula. Desde as controversas e questionadas origens históricas, até algumas das características mais comuns, presentes nos folhetos com os quais trabalhei. Todo esse compêndio não significa que necessariamente o professor deva se fixar em compartilhar tantas informações técnicas com seus alunos, mas o saber prévio a respeito da força da oralidade implicada nessa literatura, pode ser aproveitada, superando possíveis preconceitos literários e regionais e abrindo caminho para o uso da poesia no ensino da escrita.

Capítulo III - Os caminhos da pesquisa e da docência

Os caminhos percorridos sintetizam experiências de muito aprendizado; do conscientemente esperado, até o inesperado da vida escolar cotidiana. Os procedimentos adotados correspondem a uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, em que o “ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.128), pertencendo ao mesmo tempo como professora em formação e pesquisadora iniciante, interagindo diretamente com os grupos de estudantes pesquisados, buscando documentar o não-documentado do cotidiano escolar (EZPELETA E ROCKWELL, 1989) por meio das leituras, conversas e processos de escrita.

Ezpeleta e Rockwell (1989), ao problematizarem a proposta da pesquisa participante e as relações que se estabelecem entre teoria e prática quando se toma o trabalho de campo como forma de geração de dados, destacam o papel do outro na construção da pesquisa: “a observação participante possibilita formas de interação entre pesquisador e sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p.83).

Consuelo Lins (2004) ao discorrer sobre o processo de produção do documentário *Edifício Master* (2002), de Eduardo Coutinho, ressalta o conceito de polifonia, criado por Bakhtin ao analisar a obra de Dostoievski, a partir dele o escritor não existe mais apenas como centralizador de suas próprias opiniões, “o autor não está nem acima nem abaixo de seus personagens, mas em uma intensa negociação narrativa, na qual os personagens também exercem suas próprias forças” (p.158). Do ponto de vista do caráter etnográfico da pesquisa, investimos em uma aproximação que estivesse afastada de preconceitos e pré-julgamentos, em função de entender as dinâmicas vividas e dar espaço para que os participantes vivessem e contassem sobre sua experiência.

Da minha primeira ida ao campo, para expor a proposta, até o último ponto em que descrevo a pesquisa, a negociação narrativa permanece. Essa associação - projeto-campo-escrita - nem sempre acontece de forma linear, entre outros arranjos comunicam-se nossos conhecimentos teóricos, experiências de outrem, nossa experiência concreta, “o envolvimento com o campo pode inclusive começar antes do desembarque do antropólogo em “sua aldeia” e prosseguir mesmo quando ele já a abandonou” (SILVA, 2000, p.27).

Neste contexto, o grupo com o qual trabalhei compreende três turmas, duas de 4º e uma de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública, da cidade de Campinas, estado de

São Paulo, totalizando 72 participantes⁸. Investigar os impactos da leitura da Literatura de Cordel no ensino da língua escrita me fez questionar como a leitura oralizada iria interferir no processo de produção textual desses alunos e quais seriam seus impactos na criatividade e no repertório textual de cada criança. O afastamento de turmas do primeiro ciclo que trabalham diretamente com alfabetização foi proposital, dentre os motivos destaco a intenção de observar os movimentos de leitura dos alunos em relação ao material, e por não haver encontrado folhetos que considerasse adequados aos mais novos, perspectivas que mudaram muito com o decorrer da pesquisa.

Para responder a esses questionamentos me amparei em três diferentes instrumentos avaliativos, cada qual carregado pelas particularidades de sua própria composição. Do mais sistemático ao mais subjetivo, todos constituem pontos de vista da prática educativa e da construção da pesquisa enquanto campo de interação. São partes *de mim e deles*, como peças de um quebra-cabeça, que reconstruído auxilia a vislumbrar alguns detalhes *do nós*. Portanto, essas peças vêm dos registros de cada vivência, meu *diário de campo*; surgem também das *produções escritas* de cada criança e levam à *Grade de Autoavaliação*, pensada a partir do modelo apresentado por Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008, p.24), que permite aos alunos verificar os conhecimentos adquiridos no período.

O trabalho de campo foi realizado no decorrer de doze semanas, de agosto a novembro de 2019⁹. Contudo, a preparação começou meses antes, além dos estudos teóricos, fiz uma pesquisa sobre títulos que poderiam ser utilizados com a faixa etária escolhida, entre 9 e 12 anos de idade. O acervo *digital* do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP) instalado no Rio de Janeiro e o acervo *digital e físico* do Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio (CEDAE), localizado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, foram meus principais pontos de encontro com os cordéis.

Os originais visitados devem ser mantidos sob condições muito específicas de conservação, temperatura e manuseio, que infelizmente não condizem em nada com o ambiente escolar. Com o objetivo de proporcionar um espaço de experiência com o próprio **objeto** do folheto de cordel, digitei versões próprias e em nada alteradas dos autores escolhidos. Essas edições caseiras podem ser chamadas de xerocórdéis. Acompanhada da possibilidade de as crianças manusearem o impresso veio uma surpresa: com eventual frequência, fui informada

⁸ Processo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. CAAE: 09491019.9.0000.8142

⁹ Financiamento PIBIC – Unicamp (em 2019) / Financiamento FAPESP (em 2020)

pelos próprios alunos que eles estavam realizando empréstimos dos folhetos que, porventura, deixei pendurados nos varais fora da sala de aula.

O cronograma da pesquisa foi previamente discutido e acordado com a coordenadora pedagógica, a diretora e as professoras de cada turma¹⁰. As **vivências** tinham duração de 50 a 80 minutos, entre a leitura oral do cordel e a escrita de textos busquei exercitar um momento de diálogo, nessas rodas de conversa perspectivas importantes foram construídas e se tornaram parte essencial do trabalho.

Em sala de aula destaco um ensino construído a partir de sequências didáticas; essas se caracterizam por um conjunto de atividades permeadas por um mesmo tema e se organizam de maneira sistemática. Como explicam Schneuwly e Dolz (2004) são quatro as partes que compõem uma sequência didática: a “apresentação da situação” comunica sobre o projeto e a linguagem que será trabalhada e os prepara para a parte seguinte; a “primeira produção”, constitui uma primeira tentativa textual para o gênero, revela aquilo que os alunos já sabem e ainda o que o professor precisará abordar com mais detalhes nos “módulos”, sobre as características do gênero estudado. O número de módulos é definido pelo professor e as tarefas vão ficando mais elaboradas até chegar à “produção final”, reunindo todos os conhecimentos obtidos nas etapas anteriores, permitindo que o aluno visualize seu progresso.

Uma outra metodologia de ensino presente durante as vivências foi a aprendizagem por projetos, que por sua vez, seguem um fio condutor temático, do qual outras tarefas se ramificam, permitindo o conhecimento do assunto a partir de diferentes dinâmicas de escrita, leitura e pesquisa, com uma avaliação que não se resume à avaliação docente, sendo que os próprios alunos devem investir tempo para reconhecer pontos positivos e pontos a serem melhorados, dessa forma:

a sugestão do professor não deve evocar a idéia de um molde para fundir objectos duros, pesados e inertes, mas a de um ponto de dilatação susceptível de se transformar num todo ordenado pelas contribuições de todos aqueles que se empenham em comum na mesma experiência educativa. (BEHRENS E JOSÉ, 2001, p.4).

Assim, a troca de conhecimentos entre aluno e professor não deve ser apenas percebida, mas valorizada, pois o projeto toma forma com a atuação de todos os envolvidos.

Ambos os sistemas podem funcionar de maneira fluída e serem correlacionados em certa medida. Neste contexto, as vivências foram conduzidas por um tema central - *A Literatura de*

¹⁰ Ressalto que as professoras de 4º e 5º ano se dividem, nessa escola, por áreas de conhecimento. O que trouxe meu trabalho para mais próximo das professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.

Cordel - como designa a metodologia de projetos. Por sua vez, as aprendizagens valorizaram principalmente a leitura em voz alta e a escrita desse mesmo gênero, por isso, podemos considerar a existência de uma sequência didática que unificava as produções escritas em direção à escrita poética, com a colaboração dos alunos e novas ideias apresentadas pela professora de Língua Portuguesa das turmas, na medida em que as tarefas se desenvolviam e ganhavam forma.

3.1. *Evocando a escrita*

Como abordado no Capítulo 2 os romances de cordel seguem uma estrutura própria, em geral, são compostos por sextilhas setessilábicas, com rimas ABCBDB; podem ter entre 24 e 64 páginas; as estrofes por sua vez compreendem um todo narrativo, isto é, como em um parágrafo, costumam focalizar uma determinada ação antes de passar para a próxima; os personagens possuem arquétipos fixos e o narrador, além de ser onisciente, é capaz de conduzir a atenção do leitor/ouvinte aos momentos cruciais da história.

Um romance se estabeleceu como folheto principal e transitou entre os momentos de leitura oral e produção escrita mais ativamente. *As Grandes Aventuras de Armando e Rosa – conhecidos por Coco-verde e Melancia*, de José Camelo de Melo Resende, como mostrado, possui estrofes características dessa transição da ação, em que o “olhar” do leitor/ouvinte se move de acordo com as palavras do narrador, “congelando” os personagens de um lugar e “descongelando” outros, em outro ambiente. Reconhecendo esse movimento, o primeiro texto deveria ser a escrita de um desfecho para o romance, sem saber o final, partindo das informações já conhecidas – personagens, tempo, espaço, conflito inicial/principal.

No contexto dessas crianças, a poesia de cordel estava longe de ser algo comum, ou cotidiano, por isso, explorei a construção de uma narrativa em *prosa*, supondo que ela poderia ser utilizada posteriormente como disparador da escrita *poética*. Considerando que o ato enunciativo faz parte de nossas vidas, através de diálogos rápidos, causos, cartas etc., acabamos sempre estando em interlocução. Narrando diferentes histórias, podemos nos perceber conectados a diferentes *tipos* textuais, mais ou menos incorporados por nós. Portanto, o processo de escrita se deu da linha mais comum – prosa – para a menos comum – poesia.

Dessa forma, apresento a seguir alguns trechos produzidos pelos alunos e que, posteriormente, foram transformados em versos. Relembrando, Coco-verde e Melancia são apelidos que o jovem casal escolhe, ainda na infância, para se corresponderem sem serem

descobertos. As cartas eram trocadas em um “ponto postal” secreto, uma pedra entre o caminho para a casa de ambos. Mais velhos eles são separados pelo pai da moça, e a partir desse ponto vem a solicitação para que os alunos continuem a trama. Os excertos a seguir foram escritos pelo 5º ano, na lousa, coletivamente:

(...) O irmão de Rosa contou que ela estava presa na casa do padrinho, na cidade de Guarabira, pois seu pai havia tramado um plano contra o namoro deles.

Rosa decidiu enviar uma carta à Armando, explicando o que havia acontecido e dizendo onde e quando deveriam se encontrar. O local seria a pedra de sua infância, no dia 10 de julho, dali a três meses. [...] (5ºano. 28/09 e 11/09/2019. Texto 1).

Os mesmos trechos apresentados anteriormente, tornaram-se os seguintes versos:

Contou o que podia
Ela estava presa
na cidade de Guarabira
Tiago lhe prendeu na casa de sua tia
pois não gostava do namoro
de “Coco-verde” e “Melancia”.

“Presa você está
com Armando você
não irá casar.
Vai ficar aqui
Ou papai vai se zangar”.

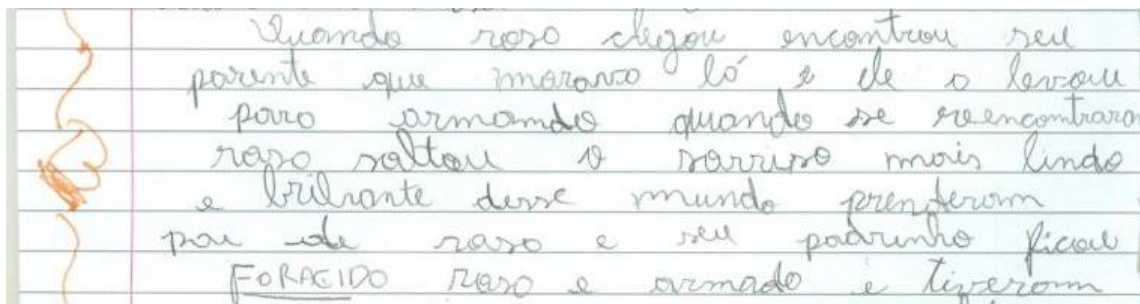
Rosa decidiu uma carta enviar
Para Armando tudo explicar
Dizendo:
- Você deve à pedra visitar!
Dali a três meses
Ele esperaria Rosa chegar.
(5ºano. 23/10 e 30/10/2019. texto 2).

A língua escrita, como é possível perceber pelos fragmentos destacados, constitui um diálogo direto com suas muitas formas de articulação com os variados discursos que circulam em nossa vida. Os dois textos, considerados separadamente, apresentam características próprias do gênero em que foram produzidos. Ambos dialogam com o texto base do cordel lido, dando visibilidade à apropriação intertextual.

Na poesia é possível perceber como a maioria das regras de composição não foram seguidas, como a utilização de um número fixo de versos ou a formatação das rimas. Ao final, o clímax criado pelos alunos também não corresponde com a honradez inicial das personagens, pois o casal planeja uma fuga, mas antes decidem roubar o dinheiro do pai da moça para viverem em outro lugar. No contexto da escrita de cordel, em uma sociedade amplamente e

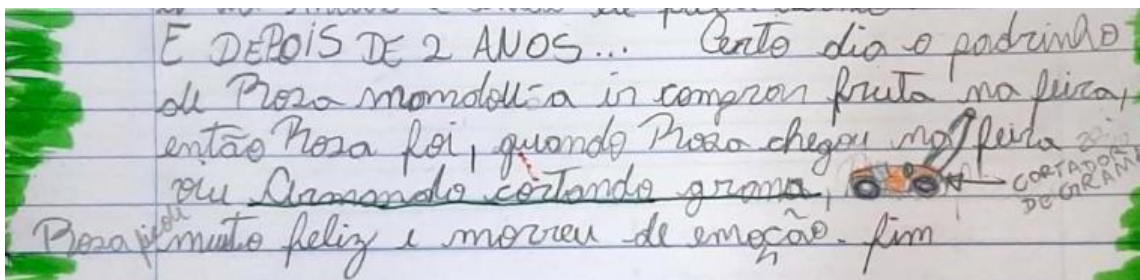
quase apenas oral, todas essas mudanças poderiam ser consideradas problemas, entretanto, colocados em perspectiva da sua realidade - fortemente baseada em processos de leitura e escrita - esses alunos conseguem mostrar que possuem as habilidades necessárias para mobilizar diferentes construções narrativas.


Galvão (2001), pesquisadora da História Cultural, ao focar os usos e gestos dos leitores envolvidos na apropriação da literatura de cordel e deter-se sobre a produção de cordel e sua leitura, conclui que “o universo dos folhetos parece se assemelhar àquele das narrativas orais” (p.82), seguindo um esquema narrativo padronizado que auxilie o ouvinte no processo de memorização; destaca o uso de aspectos como repetição e renovação, adjetivação dos personagens e construções hiperbólicas das narrativas. Lendo as produções escritas, assimilo que a maioria dos alunos soube reunir traços apelativos ou cômicos à boa dose de exagero para escreverem suas versões do romance. As duplas a seguir encerram/resolvem a trama da seguinte maneira:



Quando rosa chegou encontrou seu
parente que morava lá e de o levou
para o armário quando se encontraram
rosa saltou o sorriso mais lindo
e brilhante desse mundo prenderam
na rede rosa e seu padrinho ficou
FORAIDO rosa e armário e tiveram

(Reescrita. 4ºano. 24/10/2019)



E DEPOIS DE 2 ANOS... Certo dia o padrinho
de Prosa mandou-a ir comprar fruta no feira,
então Rosa foi, quando Prosa chegou no feira
viu Diamante cortando grama,  CORTADOR
DE GRAMA
Rosa ficou muito feliz e morreu de emoção. fim

(Reescrita. 4ºano. 24/10/2019)

Outros alunos contam suas versões em um tom romântico e melancólico, transbordando sentimento aos seus versos, o que me remeteu a outro comentário de Galvão (2001) quando diz que “o processo de adjetivação dos personagens, e dos fatos, parece dar, ainda, à narrativa, um tom dramático - em alguns casos hiperbólico - o que certamente contribui para causar, no leitor, um grande impacto emocional” (GALVÃO, 2001, p.80).

ROSA ESTÁ PRESA
 MUITO TAISTA ESTÁ
 SENTE FALTA
 DE ARMANDO
 POIS QUEB ENCONTRAA...

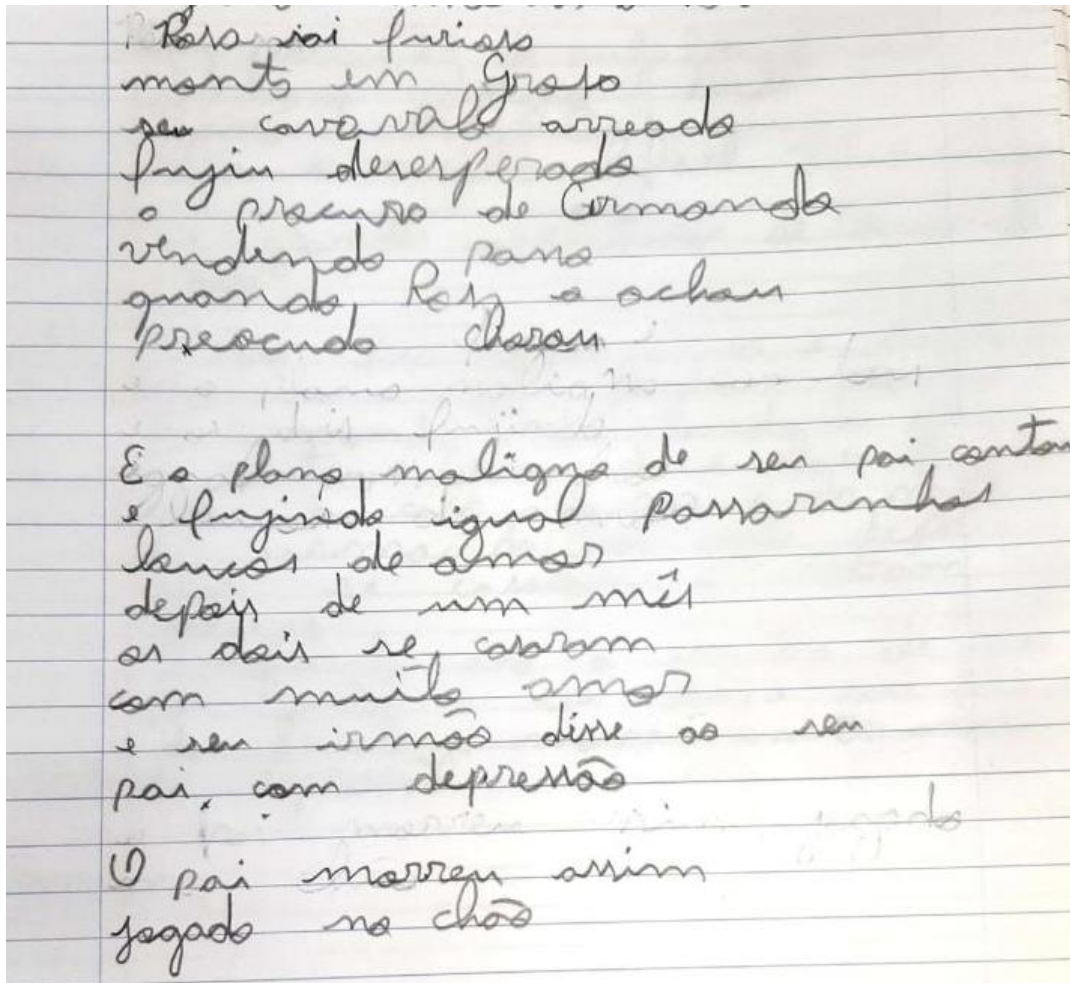
 NÃO QUEB PASSAA A VIDA
 LONGE DE ARMANDO
 POIS ELE É SEU AMOR
 E SEMPRE SERA.

(Cordel. 4º ano. 31/10/2019)

Rosa estava na casa de seu
 padrinho. Ela não estava
 aguentando de dor
 Pois estava se lembrando
 da flor...
 que ganhou do seu amor.
 também lembrava
 dos apertos que cada um
 lhe dava.

(Cordel. 4º ano. 30/10/2019)

Destaco a poesia completa dessa dupla que apresenta a adjetivação, a hipérbole, o drama e tentativas de repetição para retomar a narrativa. Durante a leitura é possível identificar que algumas informações não são explicadas, mas a existência de tais ideias remonta aos processos de hipóteses da escrita dos alunos, pois, por exemplo, nos versos: “a procura de Armando/vendendo pano”, o leitor externo não sabe que Armando fora vender panos em outra cidade, como parte do plano do sogro para separá-los, porém, *os alunos sabem* e recordam esse fato para justificar o reencontro.



(Cordel. 4ºano. 30/10/2019)¹¹

A maioria dos alunos soube incorporar esses traços característicos ao narrar suas versões para o desfecho daquele conto, mesmo que a sugestão inicial não orientasse diretamente sobre obedecer a essas características e contasse apenas com um pedido de solução e alguns conhecimentos prévios trazidos pelo próprio cordel que havia sido lido oralmente alguns minutos antes.

Mesmo com alguns erros pontuais na ortografia, a maioria dos estudantes conseguiu produzir o que considero bons textos, pois “um bom texto deve incluir marcas de autoria - no sentido de que, além de ser coerente e coeso, incorpore traços que lhe deem mais densidade” (POSSENTI, 2005. p.57). As elaborações criativas mostram que houve apropriação cultural na finalização das histórias, aliada a um importante movimento de mobilização do próprio repertório imagético e textual das crianças, infelizmente o período não cobriu um processo de

¹¹Rosa foi furiosa/monta em Grosa/seu cavalo arreado/fugiu desesperado/a procura de Armando/vendendo pano/quando Rosa o achou/preocupado chorou
 E o plano maligno de seu pai contou/e fugindo igual passarinhos/loucos de amor/depois de um mês/os dois se casaram/com muito amor/e seu irmão disse ao seu/pai com depressão
 O pai morreu assim/jogado no chão

reescrita das poesias, no qual, textos como o anterior, que possuem grande potencial poético, não conseguiram ser mais explorados e aperfeiçoados.

Os excertos trazidos representam uma pequena parte do acervo total das atividades realizadas por esses alunos; outros materiais incluem a reescrita coletiva, pelos quartos anos, do folheto *A casa de cavaco*, da cordelista Maria José de Oliveira e outras produções mais específicas possibilitadas pelas *mesas de conhecimento*, tópicos de pesquisa, releituras artísticas, textuais e orais dos cordéis; os gêneros que tiveram relação direta com a leitura desse romance constituem a narrativa (23 produções), a poesia (23 produções) e o acróstico (68 produções).

3.2. Diálogos

Compreendo a necessidade de mencionar alguns diálogos que aconteceram entre mim e as crianças nas rodas de leitura, na sala de aula e nos corredores da escola. Essas conversas fornecem indicativos da repercussão do trabalho realizado e a relevância que adquiriu no cotidiano dos estudantes durante os meses em que se realizou a pesquisa.

Snyders (2005) sugere olharmos para a obrigação escolar como um convite para a apropriação da cultura elaborada através das obras-primas, encontrando uma “alegria escolar” que seja mais do que o incessante desejo de se ter alegria em outro lugar. Nessas doze semanas de trabalho foi possível observar como, a princípio, a presença obrigatória de outra pessoa (que não as professoras) reverteu-se em motivo de alegria e expectativa. Isso tornou-se mais visível a partir de questionamentos como esses:

a gente podia sentar aí na frente! (Diário de Campo 18/09/2019)
 você vem com a gente hoje? (Diário de Campo 18/09/2019)
 posso levar pra casa? (Diário de Campo 18/09/2019)
 você pode ler de novo? (Diário de Campo. 9/10/2019)
 posso ver? (com as mãos). (Diário de Campo 10/10/2019)
 o que você vai ler? (Diário de Campo 10/10/2019)

Depois dos dois primeiros encontros, quando já estavam mais acostumados comigo, diálogos mais intensos sobre os folhetos lidos começaram a surgir. Infelizmente muita coisa se perde no dia a dia e outras tantas são tão específicas em seu contexto, que mesmo que me estenda em explicações, talvez nunca consiga retratar com a mesma emoção o que cada palavra

me gerou ao ouvi-las. Por isso, escolhi comentar diálogos sobre momentos cruciais, que reforçam ou quebram expectativas de pesquisa.

Com o passar das semanas as crianças começaram a se habituar comigo, se sentiam mais à vontade em se expor e tomar iniciativas, como na situação da escrita do acróstico: “Gostei muito porque eles quiseram ler os acrósticos para a turma, três colegas leram e eu li o de mais uma aluna” (Diário de Campo. 9/10/2019).

Enquanto folheava o cordel *A chegada de Lampião no inferno*, uma aluna me reprimiu muito brava: “História (estória) está escrito errado!” (Diário de Campo. 10/10/2019), uma contestação que me deu oportunidade para explicar as diferenças entre os termos e mencionar outras palavras do mesmo texto que estavam escritas de acordo com as marcas da oralidade (da língua falada, como dizia para eles), como: “asavesso” (do avesso), “pariceiro” (parceiro) e “checho” (seixo).

Um dos diálogos mais interessantes aconteceu assim que terminei a leitura do folheto *A mulher que se casou dezoito vezes...*, de Valeriano Félix dos Santos. Como estavam sentados em roda os alunos logo começaram a discutir e teorizar sobre outros cenários nos quais a protagonista conseguiria se casar sem perder o esposo para a morte logo em seguida. Das ideias que tiveram, duas me chamaram muito atenção: a primeira era que Dorotéia poderia se casar sem se casar, isto é, ir morar junto com o homem que gostava, sem cerimônia. Segunda solução, se casar com uma mulher, a frase foi especificamente essa: “Ela só casou com homens, ela pode tentar casar com uma mulher” (Diário de Campo. 6/11/2019).

Nos dois casos os aspectos religiosos da questão foram ignorados em prol da felicidade da moça, que era o único desejo dos alunos. Ambas as falas foram espontâneas e livres de intolerância, revelando como o preconceito vai sendo incutido em nós à medida que crescemos. Portanto, a análise discursiva “deve reconhecer a heterogeneidade dos enunciados e dos sujeitos, tendo em vista a necessidade de identificar o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos pela linguagem, pois ‘para o pensamento bakhtiniano, o outro nunca é abstrato’” [BRAIT, 2014, p.23]. (BARBOSA, 2018, p.34).

O folheto em questão é uma edição sem data, assim não é possível saber quando foi escrito, apenas os versos finais “Mas, sendo Paraibana,/Deve ser, ninguém se engana:/MULHER MACHO SINSENHOR!” fazem supor que tenha sido editado depois do lançamento da música de Luís Gonzaga, Paraíba, cantada pela primeira vez em 1950. Supondo que o fim poderia ser uma resposta velada de que a viuvez de Dorotéia se dava por conta da homossexualidade, a ideia dos alunos sugere uma visão relevante à mudança dos parâmetros

sociais: se os casamentos entre pessoas do mesmo sexo são uma realidade, poderiam ser para essa moça também, destacando uma construção positiva para a compreensão das diferenças.

Por último, recorde o trecho de uma leitura onde o personagem cantava um jogo de capoeira, ao que procurei dar mais entonação e ritmo na voz. Nesse momento, dois alunos fizeram uma associação espontânea com o *rap* (Diário de Campo. 18/09/2019), uma relação que se explica ao pensar que estando no estado de São Paulo essa é a cultura popular referência para a maioria deles. Assim, BARBOSA (2018) traz uma reflexão pertinente ao mencionar que

os conceitos já conhecidos e apropriados pelas crianças mediam a elaboração dos conceitos sistematizados, com os quais ela irá se deparar na escola, numa relação sempre dialética. Para a autora, que se fundamenta nos estudos de Vigotski, como já informado, “frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo por meio de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados” (p.133). (BARBOSA, 2018, p.29).

Para acrescentar, Carvalho (2002) amplia a dimensão dessa poesia e conceitualiza o cordel como um modo de interpretar o mundo. Uma riqueza de saberes populares que vão sendo transferidos pela oralidade, saberes, os quais, encontram-se fortemente caracterizados em nosso país, sob o signo dessa poesia popular, assim, o

Cordel é a cantoria com suas modalidades que também se atualiza e incorpora novos motes, interferindo no cotidiano. E que chegou ao "rap".
Cordel pode estar no vídeo, nas artes plásticas, na literatura chamada erudita, na dança, na música popular.
Cordel é vivo, atual, daí o convite para lê-lo. (CARVALHO, 2002, p. 287).

Os alunos ressignificaram a experiência da leitura da literatura de cordel vivida no cotidiano escolar ao relacioná-la com um ritmo/estilo musical, o *rap*, que conhecem mais intimamente e o espelham na poesia que agora também faz parte do seu repertório cultural. Rodrigues e Silva (2019), sobre suas atividades, também com folhetos de cordel, lembram que a prática de leitura em uma perspectiva discursiva e cultural, possibilita ao leitor a construção e ressignificação de sentidos, travados por meio do diálogo.

Rodrigues e Silva (2019) têm suas experiências registradas em contextos diferentes de ensino-aprendizagem, entretanto, percebo que é possível reiterar um encontro entre as perspectivas deles e as de minha pesquisa, quanto aos contextos de significação e de apropriação cultural, apontando alguns dos muitos caminhos pedagógicos que a literatura de cordel e a cultura popular, de forma geral, proporcionam.

3.3. Autoavaliação entre sujeitos da escrita e da pesquisa

O subtítulo antecipa a elaboração da atividade final do projeto, que buscou organizar as percepções dos estudantes a respeito de seus processos de escrita, mas também trouxe questões de cunho mais subjetivo, para saber como, individualmente, cada um avalia a proposta do cordel na sala de aula. A Grade de Autoavaliação foi inspirada e adaptada do modelo apresentado por Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008, p.24) em *Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental*, contendo assim, duas faces¹².

Em *Gêneros de texto* (2008), as autoras exploram dinâmicas realizadas em sala de aula com seus alunos e assumem a linguagem como forma ou processo de interação humana (p.4). Divergindo de um possível roteiro comum entre as instituições de ensino, as autoras propõem uma compreensão não estática da norma: leitura, interpretação, gramática e lista de atividades, de forma que esses mesmos elementos possam ser encontrados inter-relacionados por meio de uma sequência didática.

Para Guimarães, *Campani-Castilhos e Drey* (2008), trabalhar com o texto é utilizá-lo como objeto de ensino e desde a primeira atividade reconhecer que estudar um gênero de discurso não é apenas compará-lo com outros, mas aprofundar o conhecimento a respeito daquilo que o torna específico, isto é, seu campo temático, estilo e construção composicional. No sentido da Literatura de Cordel, trazer esse gênero para mais perto dos alunos implica outros conhecimentos ou (des)conhecimentos: por que os textos têm características tão semelhantes? Por que parece que o narrador está falando comigo? O que significa para meus alunos um texto que transita entre a oralidade e a escrita? Evocando o que afirma Lajolo (1985): “um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê” (p.52).

Na sequência, comento algumas respostas que dizem a respeito desse sujeito que escreve e não estando desvinculado do participante da pesquisa, também ambiciona mudanças ou permanências a partir de sua experiência de estudo.

>><<

A sugestão da escrita de acrósticos autobiográficos partiu da professora Lisboa¹³, que havia apresentado algumas semanas antes outros exemplos de acrósticos, o que suscitou nos alunos maior interesse quando mostrei a existência de um ao final da leitura de *Coco-verde e*

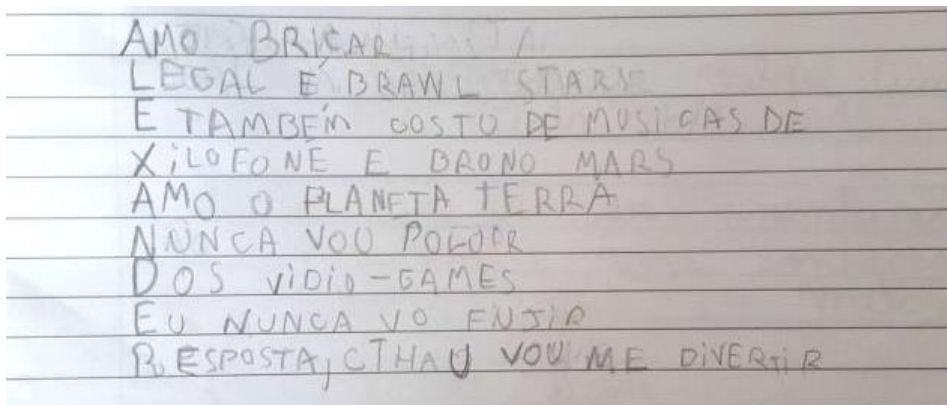
¹² Veja em anexo a Grade completa

¹³ Nome fictício

Melancia. Os acrósticos são versos compostos com as letras iniciais de palavras quaisquer, podem ser substantivos, adjetivos, nomes próprios, que quando lidos em outra direção formam frases ou versos. Pode-se notar a recorrência dessa prática entre alguns cordelistas, que utilizam essa variação poética para assinar seus textos através do nome verdadeiro ou artístico, apelidos ou vulgos pelos quais é mais conhecido.

Percebendo esse movimento de acolhimento ao que estava sendo focado, acrescentamos essa modalidade poética ao cronograma do projeto. A tarefa proposta seria escrever versos que falassem sobre si mesmos através de um acróstico de seu nome e as perguntas na *Grade de Autoavaliação*, foram as seguintes: *Falei sobre mim mesmo no acróstico? E: Desenvolvi rimas criativas, diferentes, inventadas de minha cabeça?* Os alunos poderiam responder sim, não ou parcialmente.

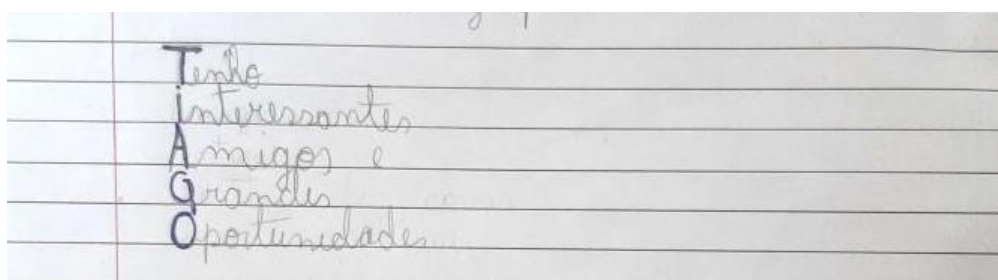
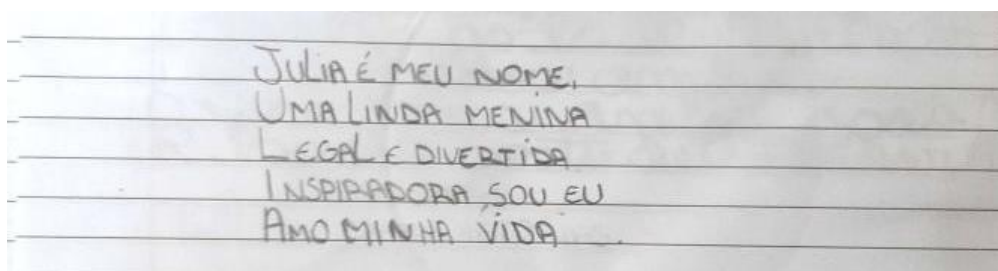
Ao observar o resultado das três turmas é possível perceber uma distribuição bem heterogênea das respostas, isto é, não há um consenso quanto à escrita do acróstico. Essa atividade, diferente das outras, foi individual, o que denota maior diversidade de percepções. De fato, alguns alunos não conseguiram “falar” sobre si mesmos nos acrósticos, ou fugiram do objetivo para encontrar uma rima, outros apenas utilizaram um conjunto de adjetivos ou nomes próprios com final sonoro parecido. Houve alunos que escolheram escrever não sobre si, mas sobre algo do qual gostam, apontando para uma ação criativa que não era esperada como Alexander¹⁴:



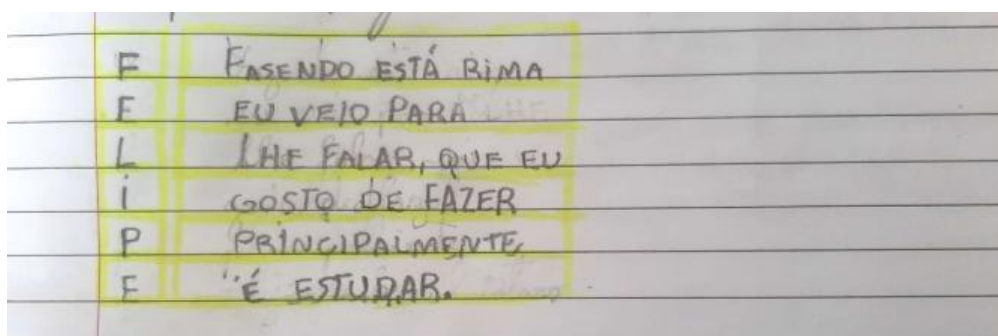
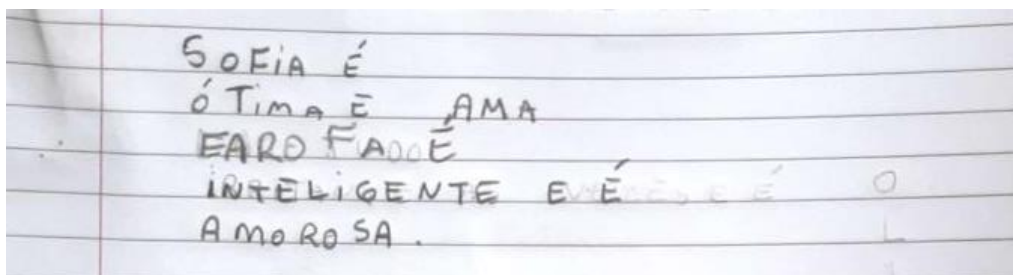
(*Brawl Stars é um jogo de batalha para celular com modos competitivos e colaborativos*)

¹⁴ Com o intuito de manter em sigilo a identidade dos participantes, apresentarei apenas o primeiro nome, sem outras informações adicionais. Foram produzidos ao todo 68 acrósticos.

Há aqueles que atendem a proposta e descrevem sobre si de uma maneira muito positiva e reconfortante:



Outras produções permitem investigar um pouco mais a respeito do processo de escrita desenvolvido por eles a fim de cumprir com o objetivo da atividade, vejamos:



Tanto Sofia, quanto Felipe conseguem manter um determinado *ritmo* em seus poemas. Sofia cumpre o objetivo proposto ao mesmo tempo em que desperta certa comicidade ao utilizar a palavra Farofa em relação aos demais adjetivos utilizados para exaltar sua pessoa. Felipe, por sua vez, apresenta alguns, mas poucos, erros ortográficos e não obedece ao estilo proposto no quarto verso - inicia com a letra G. Esses elementos talvez denotem alguma desatenção do estudante quanto ao trato com sua produção escrita, contudo é mais importante perceber que a

função poética de comunicar algo sobre si mesmo foi bem utilizada pelo aluno e todos os textos desenvolvem traços de oralidade compatíveis com seu meio social e comunicativo.

Como propõe Bagno (2003) “falar bem” uma língua é saber utilizar-se de seus múltiplos gêneros discursivos, mais do que falar “difícil” ou “simples”, falar bem é se fazer entender, aspectos que podemos observar na composição desses acrósticos. Ainda sobre as situações em que ocorre o erro ortográfico, Possenti (2005) apresenta uma amostra de quatro possíveis razões: a falta de uniformidade na correspondência som e letra e a diferença de pronúncia em certos segmentos são os que mais nos interessam nesse excerto, pois ele lembra que

quase nunca os erros são sintomas de “burrice”, desinteresse ou problemas de ordem médica, mas efeitos da variedade da representação escrita, trata-se da diversidade “legalizada”, trata-se da variedade linguística, as diversas maneiras de falar a língua que se refletem de alguma forma na escrita. (POSSENTI, 2005, p.16).

A segunda face da autoavaliação, como comentei anteriormente se trata de uma abordagem mais subjetiva dos processos da própria pesquisa, isto é, como as crianças percebem a proposta que veio até elas durante aquelas semanas. Diante disso, “implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias” (SORDI; LUDKE, 2009, p.316). Neste contexto, dentre as avaliações positivas do trabalho, que foram a maioria, algumas respostas negativas ou complicadas me suscitaram outros questionamentos.

Em resposta à questão 8¹⁵ um aluno do 4º B explica que para ele a experiência não foi divertida, “porque quase tudo eu não entendi”, repousando sobre si a responsabilidade de sucesso em relação às atividades desenvolvidas. Outra aluna, diz que achou a “experiência incrível, embora necessitou de criatividade”, uma resposta positiva, mas que carrega suas complexidades. Ambas as situações preocupam.

Sobre a primeira resposta, se torna perceptível como as experiências de fracasso escolar reforçam a responsabilidade do aluno sobre condições de ensino que não são sua obrigação e tendem a tornar o espaço de ensino-aprendizagem em um local hostil, indesejado. Como é possível perceber nessa escrita, não há divertimento e por pressuposto também não há aprendizagem em nada, pois pouco do que foi vivido ele entendeu. Marcado pela necessidade de uma compreensão imediata o aluno não faz questionamentos e deixa a queixa para o final

¹⁵ 8. Deixe um comentário sobre as experiências que vivemos. Não precisa se deter apenas sobre o que está descrito aqui, pode ser a respeito de qualquer outra coisa vivida no contexto de nossa convivência durante este ano que você se lembre. O que você não mudaria? O que você gostaria que tivesse acontecido de forma diferente?

do trabalho, talvez, se a autoavaliação não tivesse sido feita, eu, enquanto professora e pesquisadora nunca saberia.

Por fim, desde o primeiro esboço do projeto trabalho com a intenção de suscitar a criatividade das crianças através das leituras e produções escritas. O uso da conjunção “embora”, na frase “experiência incrível, embora necessitou de criatividade”, expressando uma ideia de oposição, dá a entender que usar a criatividade foi algo que precisou acontecer, como se isso não fosse solicitado no seu cotidiano escolar. Dessa forma, se a escola e seus membros não estão influenciando positivamente a condição de criar e imaginar, me ocorre questionar: em que outros espaços essa oportunidade tem surgido?

CONSIDERAÇÕES

O trabalho de pesquisa, detalhado nessas páginas, pode ser localizado, principalmente, em dois campos do conhecimento: por um lado, circunscreve as práticas sociais de letramento, e por outro, participa como material para formação de professores. Para a primeira, o cordel é uma manifestação/produto da Literatura e se constitui uma prática social da língua, pois mesmo impresso e fixado ao objeto do folheto, não deixa de ser oral, incitando a performance da fala. Quanto à formação pedagógica, considero que o uso da Literatura de Cordel implica em possibilidades de uma ação e *formação incentivadora* por parte dos professores. Em todo o momento a pesquisa foi guiada pelo planejamento principal - ler e escrever com as crianças -, mas de acordo com o incentivo que os alunos recebiam para conhecer a poesia e devolviam em forma de expectativa o cronograma pôde ser flexibilizado para tornar-se um trabalho interessante para eles.

Uma prática pedagógica, segundo os moldes apresentados, contribui para demonstrar que um ensino dinâmico e horizontal é possível na esfera do ensino público, sem perder a qualidade. Houve uma valorização e aproximação dos alunos de patrimônios culturais que também são parte deles. De uma perspectiva pessoal, percebo como cresci com os conhecimentos que precisei buscar para essa pesquisa, pois estudei a vida inteira em escola pública e a vastidão do país às vezes não está impressa nos currículos escolares (e acredito que humanamente nunca estará). Em algumas situações sentia que a falta conexão com determinados assuntos resultou em menosprezo ou indiferença por partes importantes daquilo que me faz brasileira. Com essa prática percebo uma apropriação cultural muito positiva por parte dos alunos. Para aqueles que o conhecimento sobre cordel ou poesia popular era nulo ou muito pequeno, a pesquisa surgiu como uma brecha, uma aproximação cabível.

Procurei um certo afastamento dos primeiros anos da educação básica por dois motivos, primeiro, porque, pessoalmente, compreendia que ainda não era o momento de agitar um processo tão delicado como a alfabetização; segundo, pois queria que as crianças experienciassem a leitura dos cordéis com o objeto material do folheto. Acontece que esses, em específico, nas minhas primeiras investigações, não pareceram apropriados para crianças tão pequenas, pela forma como temas sobre violência, sexo ou preconceito são geralmente abordados - que considero tópicos mais fáceis de conversar abertamente com crianças mais velhas.

Com tudo isso, é possível perceber que os limites, na realidade, foram definidos por mim durante o período de preparação; o que, atualmente, diz muito mais sobre a maneira como

avalio meu próprio trabalho, do que sobre o tema que escolhi abordar. Depois dessa experiência, enfatizo minha confiança de que a poesia e a música popular brasileira possuem muitas potencialidades, em projetos de alfabetização, de leitura e de ensino da escrita, na escola pública e para a escola pública.

Referências:

- ABREU, Márcia. **Cordel português / Folhetos nordestinos: Confrontos**: um estudo histórico-comparativo. 1993. 360p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – UNICAMP, Campinas.
- ABREU, Márcia. "Então se forma a história bonita": relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. **Horizontes antropológicos** [online]. vol.10, n.22, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832004000200008>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, Giovana T. C. **A sala de aula como espaço de interlocução e produção de sentidos**. 2018. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas.
- BEHRENS, M. A.; JOSÉ E. M. A. Aprendizagem por projetos e os Contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n.3, jan./jun. 2001. p. 77-96.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Coautoria de Sergio Miceli. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura [1988]**. In. Vários Escritos. 4ª.ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CARVALHO, Francisco G. C. de. Cordel, cordão, coração. **Revista do Gelne**, Fortaleza (CE): UFC; Editor: Revista do Gelne, v.4, n. 1/2, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45914>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GUIMARÃES, Ana Maria de M; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela F. **Gêneros de Texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 33, maio/jun 2000.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?:** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas/SP: CEFIEL, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In. ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola.* 5a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** o que eu faço? Campinas/SP: CEFIEL, 2005.

LINS, Consuelo. Edifício Máster. In.: **O documentário de Eduardo Coutinho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LUCENA, Bruna de P. **Espaços em disputa:** o cordel e o campo literário brasileiro. 2010. 88p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Práticas Sociais) – UnB, Brasília.

LUCENA, Bruna de P. **“É fácil ver a chuva quando você não se molha”:** os gabinetes da historiografia literária e do cordel e as poéticas a céu aberto. 180p. 2016. Tese (Doutorado em Literatura) – UnB, Brasília.

MACHADO, Irene A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, São Paulo: FFLCH/USP; Editora USP, n. 22, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/issue/view/8591>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PINTO, M.; COELHO, S. P. de A. Peleja histórica de Inácio da Catingueira e Romano Caluête: uma análise dialógica do repente brasileiro. **Linha D’Água**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 247-265, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i3p247-265. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/169972>. Acesso em: 12 dez. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo.** Campinas/SP: CEFIEL, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]. 2ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: www.feevale.br/editora. Acesso em: 12 dez. 2020.

RODRIGUES, L. P.; SILVA, R. N da. Aula de leitura no contexto sociocultural do cordel. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas (SP): ALB; Editora ALB, v.37, n.77, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p145-159>. Acesso em: 18 nov. 2020.

QUINTELA, Vilma Mota. **Literatura de Cordel:** Ensaios. 1996. 124p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – UNICAMP, Campinas.

QUINTELA, Vilma Mota. O Cordel no Fogo Cruzado da Cultura. 2005. 226p. Tese (Doutorado em Letras) – UFBA, Bahia.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451.** Tradução: Cid Knipel 2ed. 27rp. São Paulo: Globo, 2012.

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

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

Referência dos folhetos¹⁶

AMARAL, Firmino Teixeira do. **A Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum**. Bahia: Ed. Prop. Rodolfo Coelho Cavalcante, [s.d.]. Disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/16077?pesq=peleja%20do%20cego%20aderaldo%20com%20zé%20pretinho>. Acesso em: 19 dez 2020. (CNFCP/online).

COSTA, Pedro. **A Matemática em Cordel**. Teresina (PI): Pro Campus, 2003. Disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/78917?pesq=matemática%20em%20cordel>. Acesso em: 19 dez 2020. (CNFCP/online).

LEITE, José Costa. **O casamento de Camões com a filha do rei**. [s.i.]: Mec/Pronasec Rural – SEC/Pb UFPB – Funape, 1981. Disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/35249?pesq=casamento%20de%20camões%20com%20a%20filha%20do%20rei>. Acesso em: 19 dez 2020. (CNFCP/online).

MAIA, Virgílio. **As horas sertanejas**: nomenclatura completa que segundo Luís da Câmara Cascudo mais antigamente se dava no sertão as horas do dia. Fortaleza: Colégio Nordeste de Heráldica Sertaneja, 1994. Disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/41015?pesq=as%20horas%20sertanejas>. Acesso em: 19 dez 2020. (CNFCP/online).

OLIVEIRA, Maria José de. **A Casa de cavaco e o padre e o sacristão**. Maceió (AL): Museu Théo Brandão - UFAL, 1975, 20p. Disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/37886?pesq=a%20casa%20de%20cavaco%20e%20o>. Acesso em: 30 nov 2020. (CNFCP/online).

¹⁶ Acervos de busca e siglas: Acervo ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel, disponível online); Acervo CNFCP – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, disponível online); Acervo RUBI – Repositório Rui Barbosa de Informações Culturais, disponível online).

PACHECO, José. **A chegada de Lampião no inferno**. [s.ed., s.d.] 8p. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/a-chegada-de-lampiao-no-inferno/>. Acesso em: 12 dez 2020. (ABLC/online).

PEDRA, Chico. **A carta do patrão e a resposta do vaqueiro**. Natal: UFRN, 1980. Disponível em: [http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/30722?pesq=%20a%20carta do patrão e a resposta do vaqueiro](http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/30722?pesq=%20a%20carta%20do%20patr%C3%A3o%20e%20a%20resposta%20do%20vaqueiro). Acesso em 19 dez 2020. (CNFCP/online).

RESENDE, José Camelo de Melo. **AS GRANDES aventuras de Armando e Rosa conhecidos por "Coco Verde" e "Melancia"**. Juazeiro do Norte (CE): João Martins de Athayde: José Bernardo da Silva, 1977. 32 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11997/7319>. Acesso em: 29 nov. 2020. (RUBI/online).

SANTA MARIA, Manoel. **O Cometa de Halley**. Araruama: [s.n.], 1985. Disponível em: [http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/65008?pesq=o%20cometa de halley manoel santa maria](http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/65008?pesq=o%20cometa%20de%20halley%20manoel%20santa%20maria). Acesso em 19 dez 2020. (CNFCP/online).

SANTOS, Valeriano Félix dos. **A mulher que se casou dezoito vezes...** Salvador: Tip. Bahiana, [s.d.]. Disponível em: [http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/22957?pesq=a%20mulher que se casou dezoito vezes](http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/22957?pesq=a%20mulher%20que%20se%20casou%20dezoito%20vezes). Acesso em 19 dez 2020. (CNFCP/online).

SILVA, Severino Milanês da. **O príncipe do Barro Branco e a princesa do Reino do Vai-Não-Torna**. Juazeiro do Norte: Ed. Prop. Filhos de José Bernardo da Silva: Tip. São Francisco, 1974. Disponível em: [http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/15090?pesq=princesa%20do reino do vai não torna](http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/15090?pesq=princesa%20do%20reino%20do%20vai%20n%C3%A3o%20torna). Acesso em: 19 dez 2020. (CNFCP/online).

Apêndice

**LEITURA DA LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA PÚBLICA:
Da oralização à prática de escrita**

Nome: _____ Turma ____ Data __/__/____.

**GRADE DE AUTO-AVALIAÇÃO:
Produção de textos partindo da leitura oral de cordéis**

Para responder às questões abaixo, lembre de todas as experiências que passamos juntos ao longo deste período. Pense a respeito do que você vivenciou na escola sobre a proposta de leitura dos cordéis e de escrever seus próprios textos.

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS

1. Cordel: "As grandes aventuras de Armando e Rosa - conhecidos por "Coco-verde" e "Melancia"

	Não	Parcialmente	Sim
1.a. Elaborei uma continuação criativa, diferente para meu texto?			
1.b. Desenvolvi a história respeitando tempo/espço/personagens conhecidos?			
1.c. Ao continuar, consegui solucionar o problema apresentado?			
1.d. Organizei os parágrafos de maneira adequada?			
1.e. Observei a pontuação e a ortografia dos meus textos?			
1.f. Consegui escrever um cordel a partir da narrativa criada anteriormente por mim?			
1.g. Obedeci às regras (estrofe/verso/rima) para construção da poesia?			
1.h. Fiz rimas criativas, diferentes, inventadas de minha cabeça?			

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS

2. Acróstico Autobiográfico

	Não	Parcialmente	Sim
2.a. Falei sobre mim mesmo no acróstico?			
2.b. Desenvolvi rimas criativas, diferentes, inventadas de minha cabeça?			

3. Participei das atividades desenvolvidas? () Sim; () Não; () Parcialmente

4. As situações de leitura oral, realizadas pela professora Isis, ajudaram a realizar as atividades propostas no momento seguinte? () Sim; () Não; () Parcialmente

5. As situações de escrita, propostas pela professora Isis, me permitiram conhecer e/ou lembrar de diferentes gêneros textuais? () Sim; () Não; () Parcialmente

6. A proposta de escrever diferentes textos a partir da leitura dos cordéis foi: ...

() fácil

() difícil

() Um pouco dos dois...

Porque... _____

7. A experiência de escrita de cordéis vivida por você foi algo divertido? () Sim () Não

A experiência de escrita de cordéis vivida por você foi uma coisa nova? () Sim () Não

Porque... _____

8. Pense nas experiências que vivemos: a produção da xilogravura, as leituras dos cordéis, as diferentes produções escritas, os momentos de conversa, o empréstimo dos folhetos para serem lidos em casa. Deixe um comentário sobre as experiências que vivemos. Não precisa se deter apenas sobre o que está descrito aqui, pode ser a respeito de qualquer outra coisa vivida no contexto de nossa convivência durante este ano que você se lembre. O que você não mudaria? O que você gostaria que tivesse acontecido de forma diferente?