
Cordel literature in two 8th grade public school textbooks: reflections on literary literacy

A literatura de cordel em dois livros didáticos do 8º ano do ensino fundamental de escolas públicas: reflexões a partir do letramento literário

Received: 2023-01-11 | Accepted: 2023-02-12 | Published: 2023-03-03

Bianca Guedes Barroso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8592-0732>

Universidade de Pernambuco, Brasil

E-mail: biancaguedes57@gmail.com

Josivaldo Custódio da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7187-5697>

Universidade de Pernambuco, Brasil

E-mail: josivaldo.silva@upe.br

ABSTRACT

The present article has the general objective of conducting a comparative study between two Portuguese language textbooks for the 8th year of Elementary School – Final Years: “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”, by Balthasar and Goulart (2015) and “*Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*”, by Oliveira and Araújo (2018), used in municipal public schools in the city of Carpina-PE. Based on the assumptions of Literary Literacy developed by Cosson (2014), Marinho and Pinheiro (2012), the guidelines for the teaching of Portuguese language present in the PCN (BRASIL, 1997; 1998), the BNCC (BRASIL, 2018) and the Curriculum of Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), we analyze the data collected in order to reflect on the space of cordel in the textbook and its performance in the classroom. The methodology applied in this article is of qualitative approach with basic nature, explanatory objectives and bibliographic procedure. The results obtained demonstrate that cordel, even being present in the two selected textbooks, is not placed in a way that promotes literary literacy, being crucial the critical look of the teacher before the treatment given to cordel in the textbooks and its value for the formation of the student.

Keywords: Cordel Literature; Textbook; Elementary School; Literary Literacy.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral realizar um estudo comparativo entre dois livros didáticos de língua portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais: “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”, de Balthasar e Goulart (2015) e “*Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*”, de Oliveira e Araújo (2018), utilizados nas escolas públicas municipais do município de Carpina-PE. A partir dos pressupostos do Letramento Literário desenvolvidos por Cosson (2014), Marinho e Pinheiro (2012), das diretrizes para o ensino de língua portuguesa presentes nos PCN (BRASIL, 1997; 1998), na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), analisamos os dados coletados a fim de refletirmos sobre o espaço do cordel no livro didático e sua atuação na sala de aula. A metodologia aplicada neste artigo é de abordagem qualitativa com natureza básica, objetivos explicativos e procedimento bibliográfico. Os resultados obtidos demonstram que o cordel, mesmo sendo presente nos dois livros didáticos selecionados, não é colocado de forma que promova o letramento literário sendo crucial o olhar crítico do professor perante o tratamento dado ao cordel nos manuais didáticos e o seu valor para a formação do educando.

Palavras-chave: Literatura de Cordel; Livro Didático; Ensino Fundamental; Letramento Literário.

INTRODUÇÃO

A intenção de realizarmos um estudo sobre a abordagem da literatura de cordel, nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, surgiu a partir de inquietações e reflexões sobre a valorização e prevalectimento do cânone nos manuais, em detrimento de literaturas de menor prestígio social, em especial o cordel. Quando comparado aos clássicos – a exemplo de obras de autores como Carlos Drummond de Andrade, Luís Fernando Verissimo, Edgar Allan Poe, entre outros presentes nas coleções selecionadas para estudo da literatura –, o cordel é comumente visto como uma “literatura menor”, tendo o seu valor apagado do livro didático ou o seu espaço reduzido drasticamente. Soma-se a esta problemática a sua inadequada inserção nas escolas, uma vez que muitas vezes ele é visto apenas em eventos folclóricos - ou nas feiras de artes, como também o fato de que muitos professores, ao se guiarem apenas pelo livro didático, sem realizar uma análise sobre os conteúdos, atividades e conceitos nele vinculados, podem, sem perceber, abordar o poema de maneira superficial ou nem mesmo o mencionam.

Portanto, tal realidade diminui, conseqüentemente, as chances de o alunado dialogar com essa rica expressão da cultura nordestina como afirma Cardoso quem se submeter

[...] à cultura escolar, mesmo que tenha outras preferências de leitura, está inabalavelmente certo de que os grandes escritores da literatura brasileira são: Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos etc. São as obras desses nomes que estão indicadas nos manuais de leitura, nos livros didáticos e nas histórias da literatura usados nas escolas. A esses nomes chamamos de cânones escolares, porque é a escola, por meio das histórias literárias, sua principal instância de fixação, validação e consolidação. (CARDOSO, 2016, p. 18).

Desse modo, confirma-se que realmente são os grandes nomes da literatura brasileira que detém espaço nos manuais de leitura, livros didáticos e nas histórias da literatura usadas nas escolas, conhecidos como cânones escolares. O ensino dessa literatura se consolida no ambiente escolar e “impõe” ao professor um certo direcionamento a ser seguido e, desse modo, percebemos a supervalorização do cânone e o papel que o livro didático tem nesse processo, podendo influenciar sobre o ensino ou não da literatura de cordel. Embora os professores, principalmente os de linguagens, possuam uma certa autonomia para levarem o texto de caráter popular às suas salas de aula, isso poderá ocorrer somente se eles quiserem e/ou acharem pertinente, embora entendamos que a escola e os professores sejam importantes no processo de ensino e aprendizagem da literatura de cordel.

Outrossim, apesar de existirem inúmeros trabalhos científicos no campo da análise da literatura de cordel em livros didáticos, este estudo é considerado relevante e se justifica por, ainda hoje, em 2022, existir um abismo entre a intenção de promover, com o apoio dos livros

didáticos, a imersão dos alunos na pluralidade cultural e social do Brasil. Essa imersão poderia ocorrer a partir do contato com a literatura de cordel e a realidade que consiste em reproduzir os clássicos da literatura nacional e traduções da literatura internacional.

Nesse sentido, a presente pesquisa, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, natureza aplicada, com objetivos explicativos e procedimento bibliográfico, busca realizar um estudo comparativo entre livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo eles: *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Balthasar e Goulart (2015) e *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, de Oliveira e Araújo (2018), atualmente utilizadas nas escolas públicas municipais do município de Carpina-PE, respectivamente, aprovadas pelo PNLD (2017) e PNLD (2020-2023). Tomando como base referencial os pressupostos teóricos e práticos do *Letramento Literário* (COSSON, 2014) e dos estudos sobre o cordel no contexto escolar de Marinho e Pinheiro (2012), os dados coletados refletem sobre o espaço destinado à literatura de cordel e a sua atuação na sala de aula. Para tanto, a análise aqui realizada buscou alcançar os seguintes objetivos específicos: investigar como cada livro aborda ou se procura abordar o cordel a partir das orientações para o ensino de língua portuguesa presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997 e 1998), na Base Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019); analisar, de maneira ampla, o desenvolvimento das atividades propostas com o cordel nos livros didáticos; ressaltar a importância de se inserir a literatura de cordel no contexto escolar. Em suma, a presente pesquisa busca agregar conhecimento social, científico e acadêmico, sendo acessível a todos que se interessam por literatura popular e ensino.

PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO: TEORIA E PRÁTICA

Sabemos que a leitura de textos literários em sala de aula é uma ferramenta capaz de formar, além de leitores competentes, cidadãos críticos e aptos para dialogar, interpretar e intervir no mundo à nossa volta, construindo, desse modo, as suas próprias opiniões e convicções acerca da realidade social na qual estamos inseridos. No entanto, torna-se cada vez mais difícil para o professor estimular o gosto pela leitura no ensino fundamental, o que resulta em índices de leitura cada vez mais baixos. Nesse sentido, compreendemos que os pressupostos desenvolvidos por Cosson, em seu livro *Letramento Literário* (2014) buscam oportunizar uma leitura significativa, com objetivos e sentido, podendo ser um subsídio tanto metodológico aplicável em sala de aula quanto uma alternativa capaz de tornar as aulas de literatura mais interessantes, convidativas e coerentes. Tais pressupostos podem guiar o professor no manejo com o texto literário em sala de aula de forma que ele seja capaz de desenvolver e ampliar o horizonte de expectativas do aluno no momento da leitura.

A priori, ao longo da obra, Cosson (2014) expõe a necessidade de tratar a literatura como objeto de ensino, porque para ele “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.” (COSSON, 2014, p. 16). Nesse sentido, o letramento literário ocupa um lugar de destaque em relação à linguagem poética. É válido considerarmos que o letramento literário é apenas um tipo de letramento dentre tantos outros tipos e níveis de letramentos e podemos, até mesmo, considerar impossível existir alguém em uma sociedade majoritariamente letrada como a nossa que não tenha acesso a algum método de letramento que pode ser variável de pessoa para pessoa (COSSON, 2014).

Magda Soares (2001) explica que numa sociedade letrada um indivíduo analfabeto faz uso, “indiretamente”, da leitura e da escrita, portanto possui um certo grau de letramento, pois se esse indivíduo:

[...] vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p. 24, grifos da autora).

Além do que Soares (2001) coloca em relação à uma pessoa letrada, Galvão (2001) defende que uma pessoa pode ser analfabeta e possuir letramento, pois mesmo que seja marginalizada social e economicamente, ao se inserir em um contexto e em práticas de leitura e escrita, pode ser tido como possuidora de letramento. A autora afirma que a partir da leitura e escuta dos folhetos de cordel, os nordestinos conseguiram, de certa forma, ter acesso a uma parcela de escolarização. “[...] em muitos casos, através da memorização dos poemas e em um processo solitário de decodificação, pessoas analfabetas aprendiam a ler ou desenvolviam suas competências de leitura.” (GALVÃO, 2001, p. 190).

Após o percurso teórico apresentado até o momento, é fundamental comentarmos sobre algumas dificuldades encontradas no ensino de literatura nos anos finais e como essas dificuldades podem ser superadas através da sequência expandida sugerida por Cosson (2014). Podemos verificar, por exemplo, que, muitas vezes, a dificuldade em formar leitores críticos, despertar o gosto deles pela leitura, é resultado das formas como tais leituras são levadas para sala de aula. Essas, comumente, não geram nenhum sentimento de identificação e pertencimento do aluno ao contexto ali apresentado como ocorre quando se realiza a leitura dos cânones literários tão presentes nos livros didáticos e no ambiente escolar. Complementa-se a isso o foco apenas nos aspectos gramaticais que fazem parte dos textos literários e a falta de textos literários completos. Diante dessa realidade, a literatura de cordel pode auxiliar a reverter esse quadro caso seja

utilizado como uma ferramenta para o letramento literário. Além de despertar a criticidade, o gosto pela leitura, entre outros eixos da língua, a literatura de cordel também atende, em um primeiro momento, ao horizonte de vida do estudante para, logo depois, provocá-lo e ampliá-lo fazendo com que os sentidos do texto se presentifiquem individual e coletivamente. Para tanto, é importante que seja feita uma observação mais detalhada da sequência didática expandida que se apresenta, em princípio, segundo os moldes da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, sendo acrescentadas as etapas: primeira interpretação com as contextualizações (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão.

A sequência básica tem início com a motivação que consiste na preparação do aluno para o texto. De acordo com Cosson (2014), um exemplo de motivação é quando o aluno se coloca no texto. O autor recomenda que o professor não se estenda por um período grande, pois o aluno começa a se dispersar do objetivo proposto; o passo seguinte é a introdução do texto literário a ser trabalhado, isto é, a apresentação da obra e do autor que pode ser a partir da leitura de prefácios e essa etapa é primordial para que se estabeleça a compreensão do leitor sobre o texto literário lido de maneira eficaz; a leitura – oral, silenciosa e/ou em grupo –, que busca oportunizar a fruição do texto literário também para além da sala de aula, para tanto, necessita de uma organização maior por parte do professor para os prazos de finalização dos textos. Cosson (2014) declara que é válido incluir demais leituras, oferecendo ao aluno o contato com outras obras desde que estejam relacionadas à obra eleita como principal.

A última etapa é a interpretação que é o lugar de encontro entre o leitor e a obra. A primeira interpretação é tida como um “momento de resposta à obra” (COSSON, 2014, p. 84) em que o leitor é marcado pelo contexto social onde vive e suas vivências constroem, a priori individualmente, a compreensão e os sentidos do texto literário lido. Cosson (2014) destaca a importância da interpretação interna do aluno e da mínima participação do professor nesse processo, pois nesse momento é essencial deixar florescer a liberdade do aluno de expor o que sentiu ao ler um determinado texto ao invés de buscar em grupo um consenso sobre o que foi lido. Nesse sentido, o professor pode, por exemplo, propor ou solicitar a escrita de um ensaio que pode levar o tempo de uma aula para que o aluno perceba “a importância que sua leitura tem no processo de letramento literário”. (COSSON, 2014, p. 84). Para o autor, o letramento literário pode ser tomado como processo contínuo e dinâmico:

Interessa acentuar que, ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. (COSSON, 2019, p. 25).

Todavia, a valorização dada à liberdade e individualidade do leitor nessa etapa não significa dizer que o aluno está livre para realizar opiniões vagas, sendo papel do professor firmar as regras e limites da produção. (COSSON, 2014). Defendendo que a leitura de uma obra literária prevê concomitantemente a leitura de seu contexto, Cosson (2014) desenvolveu sete formas de contextualizações, são elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A *contextualização teórica* ocorre quando o professor percebe a importância de permitir que o aluno reflita sobre como o entendimento dos conceitos veiculados em certas obras literárias podem auxiliar em sua compreensão e interpretação do texto literário. (COSSON, 2014). A *contextualização histórica* aborda a relação entre a sociedade atual com o momento histórico ou período de publicação das obras mas não pode ser feita de forma “mecânica”, ou seja, que trate a “história como mera sucessão de eventos” (COSSON, 2014, p. 87), pelo contrário, é necessário abarcar toda a riqueza histórica dos textos literários lidos. Cosson (2014) apresenta caminhos metodológicos para introduzir essa contextualização em sala de aula, como por exemplo, seguir a partir do que os alunos mais gostam, realizando uma contextualização biográfica e a editorial. (COSSON, 2014).

A *contextualização estilística*, pede um olhar mais cuidadoso do professor, visto que está relacionada à prática de ensino de literatura tradicional que busca identificar períodos literários e suas respectivas características, porém Cosson (2014) chama atenção para o professor alertar que “os períodos literários são abstrações construídas a *posteriori* pelos historiadores, logo são as obras que informam os períodos e não inverso” (COSSON, 2014, p. 87). Logo, o professor pode realizar, a partir dessa contextualização, o vínculo existente entre obra e período.

A *contextualização poética* se dá na observação da estrutura presente nas obras, mas de uma forma que o resultado seja o entendimento de como o aspecto estrutural de um texto literário pode auxiliar na leitura e compreensão. A *contextualização crítica*, que se pauta na recepção das obras de modo a proporcionar um diálogo entre leituras a partir da crítica literária, entretanto o docente não deve colocar a voz da crítica literária como absoluta e nem a ensinar, pelo contrário, a intenção é utilizá-la como forma de ampliar o horizonte de leituras dos alunos. (COSSON, 2014). Há também a *contextualização presentificadora* e essa chama a atenção do aluno para a obra selecionada através da relação do tema com a atualidade e com o contexto social, pessoal, entre outros contextos de sua vivência, para que ele perceba como a obra literária não é distante do seu mundo. Por fim, temos a *contextualização temática*, que apresenta como característica inserir os comentários e as repercussões que o tema da obra literária levanta, mas de uma maneira que o a obra literária ainda seja o objeto central do estudo literário para que não vire um ensino de temáticas soltas e descontextualizadas com a obra.

As contextualizações levam à uma segunda interpretação e à expansão da leitura. Essa segunda interpretação se detém em aspectos específicos de uma obra para que seja realizada uma leitura mais densa e deve estar relacionada com a primeira. As atividades sugeridas por Cosson (2014) direcionam o professor para o compartilhamento da leitura. A expansão visa a comparação entre duas obras para que sejam observadas as semelhanças existentes, considerando “as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2014, p. 94).

No que se refere à prática pedagógica, podemos tomar como exemplo o artigo de Silva e Azevedo (2021), que, através de uma pesquisa-ação, aborda a importância do professor não se contentar com o livro didático e buscar metodologias para complementá-lo para que assim as práticas de leitura em sala de aula se efetivem de maneira mais satisfatória e completa a partir da utilização integral de textos literários. Desse modo, as sequências didáticas propostas por Silva e Azevedo (2021) unem de maneira prática os pressupostos do letramento literário com os do método recepcional em duas sequências didáticas que trazem sugestões de atividades, tendo como base os conhecimentos prévios do estudante sobre o cordel, por exemplo, produções escritas, leituras e debates sobre os folhetos. Ademais, Marinho e Pinheiro (2012) certifica a importância dessas atividades e sugere a realização de uma feira de cordel onde podem ser encenadas histórias de cordel, apresentadas músicas provenientes desse tipo de poema etc.

Em suma, é importante que o professor, principal agente no processo do letramento literário, reflita sobre a sua prática e oportunize um ensino de literatura que considere a pluralidade cultural, ao invés de se apoiar inteiramente no manual didático que apresenta lacunas na disposição dos gêneros textuais e literários, atividades, conteúdos etc. Considerando que, assim como aconselha os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o livro didático não deve ser utilizado sem complementações e adaptações.

A LITERATURA DE CORDEL NO LIVRO DIDÁTICO *TECENDO LINGUAGENS*

As autoras Oliveira e Araújo (2018) introduziram a literatura de cordel no 8º ano na unidade 2 “Com a palavra narradores e poetas”, capítulo 3 “lendas e cantadores”. A unidade pretende destacar os “gêneros” de tradição oral e inicia apresentando a capa do folheto de cordel “Galopando o cavalo pensamento”, de Marco Aurélio com xilogravura de Erivaldo da Silva e Klévisson Viana, assim sendo, percebemos que nesse momento podemos fazer uma alusão a etapa de motivação proposta por Cosson (2014), visto que Oliveira e Araújo (2018), no final da unidade anterior, já buscam preparar o aluno para adentrar o capítulo três. Assim sendo, os alunos são desafiados a pesquisarem a biografia do autor Patativa do Assaré, que vai ser abordado no capítulo seguinte, a anotar o que mais achar interessante e comparar com a pesquisa dos colegas buscando semelhanças e diferenças. O capítulo é iniciado com uma pergunta para sondar os

conhecimentos prévios do aluno, a exemplo de “Você sabe o que é literatura de cordel? Se souber, conte aos colegas do que se trata” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p.82). Dessa forma, vemos a etapa de motivação, pois como aponta Cosson (2014, p. 55) “a construção de uma situação em que os alunos devam responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação”.

A imagem do folheto de Marco Haurélio também pode ser tida como etapa de motivação, pois o professor pode se valer dela para despertar a curiosidade e motivar o aluno a se interessar pela literatura de cordel. Em seguida, as questões partem para interpretação do aluno acerca do título e ilustração o que pode ser considerada a etapa de interpretação. Todavia, a interpretação é guiada pelo livro didático sem muito aprofundamento, com sutileza, solicitando apenas que os alunos interpretem o título e a ilustração sem que seja feita apresentação do autor e do folheto – a introdução – e nem pela leitura do folheto – etapas fundamentais para a proposta de letramento literário (COSSON, 2014).

No quarto quesito, as autoras retomam a pesquisa realizada sobre Patativa do Assaré para introduzir o poema “O poeta da roça”, do mesmo autor. Nesse ponto, verificamos a etapa de introdução ao texto literário, pois como Cosson (2014) aponta “no momento de introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor, e se possível ligadas aquele texto.” (COSSON, 2014, p. 60). Sendo exatamente o que as autoras pretendem, pois o espaço dado a biografia, mesmo que grande, possui relação com o poema, uma vez que os versos criados por Patativa do Assaré foram inspirados no cotidiano de sua vida na roça.

A seção prática de leitura imerge o aluno no poema “O poeta da roça”, porém não houve um direcionamento para o modo como a leitura seria realizada, isto é, se seria individual, silenciosa ou oral, compartilhada ou mediada pelo professor, e as questões levantadas após o texto não fizeram emergir uma experiência literária, isto é, permitir ao leitor “[...] penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos.” (COSSON, 2014, p. 29). Pelo contrário, as questões referentes ao poema são puramente de interpretação textual, localização e agrupamento semântico de expressões ligadas à roça, tendo apenas uma questão que dá margem ao olhar subjetivo de cada aluno sobre o texto que foi lido, ao perguntar “O que mais chamou a sua atenção nesse poema?” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 85). Desse modo, a etapa de interpretação não é trabalhada, pois essa etapa requer um diálogo profundo com o texto.

Na seção, “Linguagem do texto”, notamos que ao invés de ter sido explorado o texto literário em si, isto é, seu aspecto estético, como o conteúdo transmitido pelo poema de forma a contribuir para a formação de um leitor crítico e reflexivo no que diz respeito à importância de se conhecer a literatura de cordel, o texto literário virou pretexto para trabalhar apenas aspectos gramaticais. As atividades propostas nessa seção consideraram apenas a análise da relação semântica entre as duas estrofes do poema. Após essas questões as autoras deram destaque à explicação da figura de linguagem antítese. Na mesma seção, a questão dois tem como intuito

fazer com que os alunos percebam que as expressões utilizadas no poema de cordel são diferentes da norma padrão, explicitando os verbos (assiná/estudá) de forma a fazer com que os alunos comparem a ausência do “r” final desses verbos e também a ausência do acento agudo no verbo, segundo a norma oficial ou formal. A terceira questão pretende guiar os alunos à mesma reflexão sobre a apócope da consoante final, mas, dessa vez, utilizando os substantivos (corage/visage). Podemos dizer que a quarta questão é uma das mais problemáticas, pois ao questionar que “As formas assiná e estuda que aparecem no poema correspondem aos registros formais assinar e estudar, respectivamente. O que mudou no registro dessas duas palavras em relação à norma – padrão? (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.86.) pois provoca os estudantes para que façam uma comparação entre o registro convencional e o registro utilizado no poema, a verificarem que os desvios ocorridos na escrita das variantes (visage/corage), (estuda/assiná), sem contextualizar todo o aspecto variacionista da língua, pode resultar aos discentes a compreensão de que todas as formas linguísticas que se distanciam da norma padrão é errada e desse modo eles podem acabar se distanciando e desvalorizando a arte da cultura regional. No tópico seguinte, ocorre a explicação sobre duas variações linguísticas – a geográfica e social –, de forma completamente aleatória, em meio às questões, comprovando que a atividade, em nenhum momento, propiciou a fruição leitora tão defendida por Cosson (2014) tampouco discutiu acerca da relevância da regularidade da variação linguística contextualizando com as características do cordel e nem explorou a variação e o preconceito linguístico.

A seção “Na trilha da oralidade”, apresenta a proposta de interpretação das estrofes do poema “O poeta da roça” buscando desenvolver o eixo oral de ensino como orienta a BNCC quando defende a importância de fazer: “a leitura em voz alta de textos literários diversos expressando uma compreensão e interpretação expressiva e fluente que respeite as hesitações, pausas, ritmo e entonação” (BRASIL, 2018, p. 161). A leitura oral é importante, pois “tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos.” (COSSON, 2014, p. 27), e além disso, o autor considera que a leitura também deve ser espaço de “compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2014, p. 27). Todavia, no segundo tópico das orientações para a atividade, as autoras destacam que para expor o trabalho, os alunos precisam utilizar uma linguagem mais formal, por tratar-se de uma exposição pública. Essa atividade de transposição de norma traz serias implicações, uma vez que, por não haver uma apresentação correta do fenômeno da variação linguística, os alunos podem associar, mais uma vez, que o registro utilizado nos cordéis é errado, fortalecendo o preconceito linguístico. Sobre essa questão vê-se que o livro didático não está alinhado conforme a BNCC que coloca como vital:

[...] estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam [...] as diferenças entre o modo de falar e de

registro escrito [...] refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto. (BRASIL, 2018, p. 80).

A seção “Para você que é curioso” apresenta informações sobre o surgimento da literatura de cordel. No tópico “prática de leitura” mais uma vez é realizada uma breve motivação ao poema “O burro é o ser humano”, de José de Acaci, através da imagem da capa do folheto e de perguntas de conhecimento prévio, porém não é realizada nenhuma apresentação do autor e da obra. No que concerne à leitura, as autoras buscaram trazer dados relevantes de outros textos que se relacionam ao folheto de cordel refletindo um pouco a proposta de Cosson (2014) para leitura que orienta “[...] um exemplo de leitura de outros textos menores que tenha alguma relação com o texto maior, funcionando como uma focalização no momento da leitura e permitindo que se tenham aproximações entre o que já foi lido e o novo texto.” (COSSON, 2014, p. 63).

No que concerne a etapa de interpretação, o livro didático não abarca questões de interpretação, não estimula para uma discussão sobre o que foi lido, para uma reflexão do texto. Ao invés de imergir o discente à fruição do texto pelo texto, o material didático parte para a seção “Por dentro do texto” onde, para responder as questões o aluno não precisa dialogar com ele e entendê-lo profundamente basta, como aponta a quinta e a sétima questão nas páginas 91 e 92, respectivamente, responder aos comandos “[...] escolha e copie [...], “Localize e transcreva [...]” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 91 e 92). Nos demais quesitos articulam-se textos específicos, mas que tratam, de certa forma, da mesma ideia.

Na seção “reflexão sobre o uso da língua” as autoras apresentaram o trecho de uma notícia acerca do reconhecimento da literatura de cordel como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Todavia, no manual do aluno, nenhuma das oito questões propostas abordam o tema levantado pela notícia, nenhuma discussão foi sugerida em torno da evidente importância que a literatura de cordel tem no nosso país, pelo contrário, a notícia foi utilizada com o foco nos sinais de pontuação.

Outrossim, ao analisarmos o livro didático de Oliveira e Araújo (2018) no que concerne à do *Letramento Literário* percebemos que, embora seja possível encontrar algumas marcas da sequência básica proposta por Cosson (2014), elas não estão colocadas de forma a favorecer, com eficácia, o letramento literário do alunado. As atividades não estimulam a fruição estética dos folhetos; não estabelecem relações entre o texto literário e o contexto de sua produção, relacionando a realidade do aluno de forma a estimular o gosto pela literatura popular, assim como desenvolver os eixos da língua. Ao invés de contemplar esses pontos, as autoras visaram, na maior parte das vezes, os aspectos gramaticais dos textos literários.

Após analisarmos de forma minuciosa as propostas contidas no livro didático, não encontramos atividades que abarcassem a sequência expandida de Cosson (2014) composta pela primeira interpretação, contextualizações (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda interpretação e expansão. Nesse sentido, o professor

necessita ter um olhar crítico para a sua própria prática e para as lacunas encontradas nos livros didáticos, pois o livro didático deve ser apenas um auxiliador no processo de ensino e não uma autoridade inquestionável. É importante que o professor utilize o livro didático, buscando complementá-lo de acordo com o seu planejamento didático. Lajolo (1996) compreende que o livro didático por melhor que seja é apenas um livro e que independente da qualidade do livro ele pode ser bom, pois tudo depende das complementações e como é trabalhado em sala de aula. Em síntese, o professor, que conhece as necessidades de seus estudantes, pode valer-se das sequências básica e expandida e adaptá-las de modo a promover o letramento literário.

A LITERATURA DE CORDEL NO LIVRO DIDÁTICO SINGULAR E PLURAL

A literatura de cordel é apresentada na coleção “*Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem*” em uma unidade destinada ao 8º ano do ensino fundamental. A unidade pretende tratar da Diversidade Cultural do nosso país e, no que concerne ao cordel, as autoras o colocam no final da unidade no caderno de leitura e produção em um tópico intitulado “Roda de Leitura: Cordel e outras linguagens”, Nessa seção, consta a apresentação do que seria o cordel a partir de uma sextilha, em redondilha maior, com esquema de rimas ABCBDDC, do cordel *Origem da literatura de cordel e a sua expressão de cultura nas letras de nosso país*, de Rodolfo Coelho Cavalcante e, ao lado, a imagem de livretos de cordel da feira de Caruaru, cidade conhecida por sua rica expressão cultural em vários âmbitos e também no que se refere a produção de cordéis.

Logo abaixo da estrofe, as autoras apresentaram duas questões: a primeira, “Você já ouviu falar dessa poesia pura dos poetas do sertão?” e a segunda “O que você sabe sobre literatura de cordel?” (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2015, p. 82). Essas questões tem a intenção é de provocar o uso dos conhecimentos de mundo do aluno, no entanto, as discussões ficam resumidas nesse ponto e o uso de apenas um fragmento do folheto dificulta a compreensão dos alunos e não dá margem a mais discussões.

Nesse sentido, a etapa de motivação defendida por Cosson (2014) não foi atendida nesse livro didático, uma vez que as autoras não sugeriram a realização de uma atividade prévia com o objetivo de preparar o aluno para entrar no texto de forma a despertar a curiosidade sobre o gênero cordel. Para Cosson (2014) essa etapa é crucial, pois “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54). Alia-se a esse fator a utilização de um pequeno fragmento de cordel ao invés do texto na íntegra, impedindo que aluno tenha contato direto com a leitura. Todavia, vimos que as questões apresentadas buscam, de certa forma, estimular o interesse dos alunos sobre o cordel ao abarcar questões que estimulam seus conhecimentos prévios, mas não traçam uma maneira de direcionar essas respostas a um conhecimento específico sobre o poema narrativo cordel. Cosson (2014) aponta a importância de

“[...] estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação ao que vai ser lido depois.” (COSSON, 2014, p. 79).

No que se refere à *introdução*, apesar de Rodolfo Coelho Cavalcante ser um grande representante da literatura de cordel, o livro didático, na página 57, não introduz nenhuma informação sobre o autor e a obra. Nessa parte da sequência básica, Cosson (2014) sugere que “[...] se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível ligadas aquele texto.” (COSSON, 2014, p. 60). Ao colocarem apenas um fragmento do texto, as autoras impediram que o aluno tivesse contato direto com a leitura completa do texto. Isso se torna curioso, pois a intenção de inserir o cordel no caderno de leitura seria justamente para colocá-la no centro das discussões, mas ao invés de priorizar esse eixo da língua, o livro didático não fez menção para o trabalho com leitura em sala de aula, o que, de acordo com Cosson é uma etapa fundamental para o letramento literário, considerando que através dela “[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.” (COSSON, 2014, p. 17).

Em outra seção, as autoras colocam o poema *A vida secreta da mulher feia*, de J. Borges e, logo após, apresentam o autor como cordelista Pernambucano reconhecido internacionalmente. Nesse momento, podemos verificar, de certa forma, a apresentação do autor, etapa importante da sequência básica e expandida de Cosson (2014), porém essa apresentação não está vinculada ao texto destacado, como sugere Cosson, e não é realizada a apresentação da obra. Dito isto, no tocante a leitura, não há nenhum direcionamento de como ela pode vir a ser realizada, sendo, mais uma vez, uma etapa do *Letramento Literário* que não foi preconizada no livro didático.

No tópico “provocações” podemos perceber a falta da etapa de interpretação, pois só é perguntado “qual o assunto do texto?” (FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, 2015, p. 58), uma questão mecânica que aponta para uma mesma resposta comum, não sendo colocada uma questão que motive o aluno a fazer uma reflexão sobre o texto lido ou sobre o que ele sentiu no momento da leitura, fatores essenciais para o letramento literário.

As autoras, em outra seção, abordam as semelhanças entre cordel e repente, conceituando esse último e apresentando a categoria desafio. Há um exemplo de desafio a partir dos trechos dos cantadores Cego Aderaldo e Zé Pretinho. Para terminar a unidade, é apresentado um tópico “Vale a pena ver e ouvir!” com duas sugestões de animações, *A árvore do dinheiro* e *A moça que dançou depois de morta*, ambos com suas respectivas sinopses e links de consulta para que o aluno conheça mais o cordel. Nessa perspectiva, podemos fazer uma relação com a etapa de expansão, uma vez que esse tópico visa aprofundar o conhecimento do aluno sobre o cordel, relacionando com outras obras em um mesmo horizonte.

O cordel também é abordado pelas autoras na página 82, capítulo 3, na sessão “Leitura e Produção” com título “Roda de Leitura: Literatura de Cordel” com a proposta de uma relação do cordel trabalhado no capítulo anterior com o “cordel” *Nordestino, sim, Nordestinado, não*, de Patativa do Assaré.

Na realidade não é um cordel, e, sim, um poema popular, pois, todo cordel é um poema popular, mas nem todo poema popular é um cordel, conforme Silva (2021). O cordel pode ser dividido em “folhetos de cordel” e “romances de cordel”, comenta Silva:

Aqui é importante destacarmos que muitos textos denominados de folhetos de cordel (com 8, 12 ou 16 páginas) ou de romances de cordel (com 24, 32, 48 ou 64 páginas) não preenchem os requisitos desse tipo de poesia narrativa, como a quantidade de páginas ou estrofes, métrica, ritmo, rima e oração, além de, muitos também, não apresentarem uma estética com literariedade. (SILVA, 2021, p. 21).

Os tipos de cordéis são o cordel literário, o circunstancial e o didático (SILVA, 2021). Enquanto produção poética, o cordel brasileiro, conforme comenta Luciano (2021), apresenta elementos narrativos, líricos e dramáticos.

O poema popular *Nordestino, sim, Nordestinado, não*, de Patativa do Assaré, foi trabalhado no tópico “Provocações” e, mais uma vez as autoras decepcionaram com o trato dado ao poema popular. A priori, não foi proposto um direcionamento para a prática de leitura como se apenas apresentar o texto fosse o suficiente. Cosson (2014) argumenta que para que o letramento literário se efetive no contexto escolar é imprescindível ultrapassar a leitura usual. A etapa de *introdução*, como sugere Cosson (2014), ficou a desejar, pois as autoras não apresentaram o autor e a obra, mesmo o autor sendo considerado um dos mais relevantes representantes da cultura popular nordestina do século XX. Assim sendo, as atividades propostas seguiram o rumo das anteriores dando ênfase à uma tentativa de interpretação textual a partir de questões genéricas, abordando de forma incompleta os pressupostos da teoria do *Letramento Literário*.

Outrossim, o manual didático “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*” apresenta apenas uma atividade que faz referência a segunda interpretação da sequência expandida, com a proposta de “Expansão”, porém, é trabalhada de forma rasa e insuficiente, sem mencionar qual elemento de contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora ou temática, da primeira interpretação, precisaria ser recortada para se fazer um estudo mais aprofundado, inclusive expandindo a visão de leitura do aluno, comparando o texto lido com outras obras. É válido apontar que em nenhum momento, ao longo do assunto, as autoras inseriram conhecimentos básicos acerca dessa literatura, isto é, suas características, a identificação de versos e estrofes, a sua função social e a sua importância cultural, aspectos básicos e fundamentais para que o professor amplie os conhecimentos dos discentes, preferindo deixar a cargo do docente o papel de explanar as noções essenciais de forma mais completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, percebemos que a utilização do livro didático sem um olhar questionador do professor limita as aulas de literatura, visto que, muitas vezes, aborda o texto literário apenas como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais conforme visto em atividades referentes ao cordel nos livros didáticos analisados.

O fato de que o docente não é incentivado pelos documentos oficiais ou pela escola a inserir o cordel em suas aulas, diminui as chances de o aluno conhecer essa literatura. Diante disso, os resultados obtidos demonstram que embora a literatura de cordel esteja presente nos livros didáticos analisados, ela não é colocada de forma que promova o letramento literário, fazendo-se, dessa forma, cada vez mais necessário o olhar crítico do professor perante o tratamento dado ao cordel nos manuais didáticos e a sua importância para a formação cultural do educando. Nesse sentido, é preciso que o professor vá além das propostas do livro didático, principalmente se em seu planejamento de aula ele busca oportunizar uma formação cultural a partir do cordel.

Dessa forma, o docente pode adaptar as propostas para o letramento literário apresentadas por Cosson (2014) nas aulas de literatura de cordel, visando aproximar o aluno de sua realidade, a partir dessa grande riqueza cultural capaz de desenvolver no alunado um olhar crítico, uma desenvoltura criativa e artística.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portu_gues.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CARDOSO, João Escobar. **Os cânones escolares: formação da historiografia da literatura brasileira (1759-1890)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e Prática**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa e GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAILOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário: In: **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69., p. 3-9, 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LUCIANO, Aderaldo. O cordel brasileiro: texto, contexto, poética: o drama. In: SILVA, Josivaldo Custódio da [et al]. **Tessituras do cordel brasileiro: múltiplos olhares**. João Pessoa: Ideia, 2021, p. 45-61.

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

OLIVEIRA, Tania Amaral e ARAÚJO, Lucy Aparecida de Melo. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 8ºano. 5. Ed.** Barueri/SP: IBEP, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental. Área de Linguagens**. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Josivaldo Custódio da e AZEVEDO, Lindaci Cavalcanti de. **Do método recepcional ao letramento literário: uma nova proposta de leitura do texto literário**. In: *Interação*, v. 21, n. 1, p. 405-425, 2021. Disponível em: <<http://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/143>>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SILVA, Josivaldo Custódio da. Universo da literatura popular e os tipos de cordéis. In: _____ [et al]. **Tessituras do cordel brasileiro: múltiplos olhares**. João Pessoa: Ideia, 2021, p. 15-28.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.