



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: O
CORDEL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Renata Cristina Alves

SÃO CARLOS
2016



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DO TEXTO
LITERÁRIO: O CORDEL NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renata Cristina Alves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Moura Brito.

SÃO CARLOS

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A474e Alves, Renata Cristina
Uma experiência com a produção do texto literário :
o cordel no processo de ensino e aprendizagem de
língua portuguesa / Renata Cristina Alves. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
156 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Cordel. 2. Produção de texto. 3. Gênero. 4.
Ensino de Língua Portuguesa. 5. Bakhtin. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Renata Cristina Alves, realizada em 07/03/2016:

Profa. Dra. Maria Isabel de Moura Brito
UFSCar

Profa. Dra. Fabiana Giovani
UNIPAMPA

Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins
UFSCar

Dedico esta pesquisa à minha mãe,
exemplo de vida, e ao Maicon, amor para
todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa conquista;

À Maria Isabel, por ter aceitado me orientar e por todos os conhecimentos compartilhados ao longo deste trajeto;

À minha família, composta pela Lourdes, Celso, Tamires, Thais, Lídia e Roberto, pelo apoio;

Ao Maicon, que me presenteou com muito carinho, amor, compreensão, confiança, incentivo e apoio incondicional;

À banca examinadora, composta pelas professoras Fabiana Giovani e Maria Sílvia Cintra Martins, pelas contribuições fundamentais à pesquisa;

À Telma e à Noara, pelos diálogos durante este percurso;

Às escolas, pelas quais lecionei e que, por meio do trabalho pedagógico, fez-me questionar e buscar caminhos para as construções didáticas em sala de aula;

Aos alunos, que proporcionaram excelentes trabalhos na disciplina de língua portuguesa;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística desta Universidade;

A todos os amigos, que me deram e me dão força, mostrando-me que posso e devo confiar em mim mesma;

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho.

“Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.”

(João Wanderley Geraldi)

RESUMO

Este trabalho objetiva, de maneira geral, analisar o processo de produção de textos no ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, a partir do trabalho com cordel, como gênero discursivo. Nesse sentido, o cordel, frente aos seus usos de linguagem em instâncias públicas de comunicação, proporciona um enfrentamento cultural que conduz o aluno à reflexão acerca do contexto no qual está inserido. Optamos primeiramente, por fazer um resgate do ensino de língua portuguesa – da gramática ao texto – de modo a destacar no interior desse quadro como a produção de texto foi proposta no ensino de língua portuguesa. Em seguida, o texto na sala de aula, enquanto enunciado, coloca todos os envolvidos em uma relação enunciativa, em que não há alibi, sendo assim, cada resposta sempre será responsiva, a qual está vinculada a uma cadeia de elos de comunicação de determinadas esferas de atividades humanas, logo, todo enunciado responde a um enunciado já produzido anteriormente e será respondido por um realizado posteriormente. O cordel, na qualidade de enunciado nesse contexto, implica uma atitude responsiva do aluno, no qual ele se posiciona acerca das situações que ocorrem em seu cotidiano e sociedade. Desse modo, compreende-se o importante *medium* que a literatura é para o ensino, uma vez que é ela que propicia um olhar único sobre a sociedade, a qual em sala de aula aponta para o externo, a vida como ela realmente é, com suas sombras e luzes, desestabilizando, mas também levando a reflexão sobre o ser humano e, conseqüentemente, torna-o mais crítico sobre os ocorridos em seu contexto. Além disso, o cordel em sala, também conduz amplos diálogos acerca das variedades linguísticas, bem como usos e funcionamento da linguagem. A partir disso, foi realizado em salas de oitavos anos, cordéis sobre diversos conteúdos e assim foram selecionados cinco textos: “Último encontro”, “Corrupto”, “A professora”, “Coelho e a tartaruga” e “Venha ver o pôr do sol”. Através do percurso metodológico do paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg, buscou-se os indícios deixados em cada texto por meio das características relativas ao gênero, as vozes presentes nos textos e o contexto de produção para assim compreender o processo de produção de texto em sala de aula.

Palavras-chave: Cordel; Produção de texto; Gênero; Ensino de Língua Portuguesa; Bakhtin.

ABSTRACT

This study aims, in general, investigate and analyze the production of texts in the process of teaching and learning in the discipline of Portuguese, from working with cordel, while discursive gender. In this sense, the cordel, in front of their language use in public instances of communication, provides a cultural confrontation that leads the student to reflect on the context in which it appears. We chose first to make a rescue of the Portuguese language education – from grammar to the text – in order to highlight within this framework as the production of text was proposed in Portuguese language teaching. Then, the text in the classroom, as enunciation, brings in all are involved in a stated relationship, there is no excuse. Therefore, each answer will always responsive, which is linked to a chain of communication links in certain spheres of human activities, in this sense, every statement responds to a statement already made earlier and will be answered by an accomplished later. Cordel, in this context, as enunciation, involves a responsive attitude of students, which is positioned about the situations that occur in their daily lives and society. Thus, we understand the important medium which literature is for teaching, since is it who provides a unique view at the society, which, in the classroom, points to the external - life as it really is, with its shadows and lights, destabilizing. Also leading to reflection on the human being and therefore makes it more critical of those occurring in context. Moreover, cordel in the classroom also leads about the language dialogues large varieties, as well as use and operation of the language. From this, it was produced by eighth classrooms, cordel about various content and so we selected five texts: “Last Date”, “Corrupt”, “The Teacher”, “Rabbit and the Turtle” and “Come see the sunset”. Through the methodological course of the evidentiary paradigm, proposed by Carlo Ginzburg, search traces left in each text by means of characteristics for the genre, voices in the texts and the production context and then to understand the text production process in classroom.

Keywords: Cordel Literature; Text Production; Genre; Portuguese Language Teaching; Bakhtin.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- "Último Encontro"	110
Figura 2 - "Venha ver o pôr do sol"	118
Figura 3- "A Professora"	123
Figura 4 - "Corrupto"	128
Figura 5 - "Coelho e a Tartaruga"	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LP	Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1º CAPÍTULO: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA GRAMÁTICA AO TEXTO	15
1.1 O período jesuítico	15
1.2 A reforma pombalina	18
1.3 O ensino da língua portuguesa no Império.....	20
1.4 O ensino de língua portuguesa a partir de 1900.....	23
1.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	29
1.4.2 A mais recente proposta curricular para o ensino de LP do Estado de São Paulo	34
1.4.3 O ensino de LP na atual conjuntura social	36
2º CAPÍTULO: O TEXTO NO ENSINO	39
2.1 O texto enquanto enunciado	40
2.2 O texto e a dialogicidade.....	46
2.3 O gênero discursivo.....	49
2.4 A produção de texto em sala de aula	59
3º CAPÍTULO: UMA PRÁTICA DE ENSINAR E APRENDER TEXTOS: O CORDEL.....	63
3.1 A literatura no âmbito escolar	63
3.2 A literatura de cordel sob o viés bakhtiniano.....	71
3.2.1 Estado da arte e a literatura de cordel	72
3.2.2 A história do cordel a partir de alguns teóricos	73
3.2.3 A relativa estabilidade do gênero	75
3.2.4 O cordel, suas possibilidades e reflexões no âmbito educacional público	77
3.2.5 As várias formas de narrar histórias	82

3.3 O percurso pedagógico e metodológico do cordel	84
3.3.1 A escola, os alunos e a comunidade	85
3.3.2 O cordel no primeiro momento.....	86
3.3.3 As novas salas e a tentativa de circulação de textos	88
3.3.4 Os textos trabalhados.....	90
3.3.4.1 As rodas de leituras	92
3.3.4.2 As análises dos cordéis	94
3.3.4.3 As Produções textuais	96
3.3.4.4 Leitura compartilhada	99
3.3.5 A seleção do corpus.....	100
3.3.6 O paradigma indiciário	101
3.3.7 O paradigma indiciário e esta pesquisa com cordel	106
4º CAPÍTULO: ANÁLISE INDICIÁRIA DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	108
4.1 “Último Encontro”	109
4.2 “Venha ver o pôr do sol”	118
4.3 “A Professora”	123
4.4 “Corrupto”	127
4.5 “Coelho e a Tartaruga”	134
4.6 O depois das análises	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

“O que eu quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.”
(Paulo Freire)

Nesta pesquisa sobre textos em cordel produzido em salas de aula, investigo e analiso o processo de produção e compreensão de texto no contexto escolar. Não somente a produção final faz parte deste trabalho, mas também o meio para chegar a este fim. Assim, o questionamento essencial que permeou esta pesquisa parte da seguinte problemática: **diante das muitas vozes sociais que permeiam nossa sociedade, como ocorre o processo de compreensão e produção dos textos literários realizados por alunos do ensino básico público de uma escola do interior paulista?**

Antes de qualquer palavra, faz-se importante compreender a visão de literatura aqui proposta, a qual tem como ancoragem Cândido (2004) e é definida como “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 de folclores, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CÂNDIDO, 2004, p.174).

Retornando à pergunta norteadora, tal indagação surgiu da vivência em sala de aula. Logo, em meu primeiro ano como professora de língua portuguesa, percebi quão falha eram algumas propostas do chamado “caderno do aluno”, produzido pelo Estado de São Paulo, pois esse material promove algumas atividades, cuja relação com a realidade que vivenciava era inexistente. Assim, muitas vezes, nem eu, enquanto professora, via sentido nessa proposta. Considerando as séries que tinha naquele ano, 2012, iniciei um projeto com cordel, o qual me deu grandes felicidades e foi apresentado à escola e à comunidade. Foi quando percebi que a realidade dos alunos pode nos fornecer mais recursos para as aulas de português que aquele caderno.

Aqui, para responder à pergunta norteadora da pesquisa, acompanhei, como professora e pesquisadora, três salas de oitavo ano do ensino fundamental II, em uma escola estadual, localizada em uma comunidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. Confesso que o interesse pelo ciclo era maior que pelo ano escolhido, pois no fundamental II quase não há tratamento adequado aos gêneros que estão incorporados à literatura. Geralmente,

os textos literários são utilizados como aparato para outras atividades e, desse modo, perde-se a grande possibilidade que a literatura pode nos oferecer com sua visão singular sobre o mundo, haja vista que “ela é fator indispensável de humanização e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Outro fator que possibilitou a seleção pelo respectivo ciclo se faz frente à premissa de que todos os alunos já estejam alfabetizados. Igualmente indicam os documentos oficiais, já que os currículos escolares apontam para gêneros mais complexos, pressupondo o conhecimento mais profundo sobre o funcionamento da língua portuguesa.

Em relação às turmas, posso dizer que a escolha também ocorreu diante da heterogeneidade cultural apresentada. Percebi um embate cultural frente às diversidades relacionadas às artes que temos em nosso país. Quando falo em embate cultural, retomo as inúmeras culturas – qualquer produção humana, ou seja, grosso modo, é tudo o que o ser humano pode produzir – que nosso país possui. Tais culturas estão em frequente confrontos, haja vista que estão inseridas em nossos discursos cotidianos, através de centenas de outras vozes com as quais dialogamos. Decorrente disso, acredito que discussões acerca de nossas culturas não poderiam ser desprezadas, pois promovem um rico diálogo de valoração e compreensão cultural.

Após “o porquê”, sigo a caminho do “onde chegar”. Para responder a isso, percorrerei os objetivos e metodologia de pesquisa.

Ao desenvolver atividades com os gêneros discursivos nas aulas de português, busquei verificar como ocorre a compreensão e produção de textos dos alunos e, nesse processo, como eles articulam seus dizeres. Assim, o objetivo específico deste trabalho é **apontar quais indícios os alunos, produtores dos cinco textos selecionados para as análises, deixaram em suas produções textuais.**

Esse objetivo e seus desdobramentos direciona à metodologia. Primeiramente, faz-se essencial confirmar que o corpus não foi coletado e sim construído em sala de aula de uma instituição estadual, localizada na região de Campinas. As atividades foram desenvolvidas no decorrer do segundo bimestre de 2015. Em virtude da grande quantidade de textos produzidos pelos alunos, foi necessário fazer um recorte para este trabalho. Constam na análise apenas cinco textos, opção que esclarecerei mais adiante.

Os textos que constituem o corpus desta pesquisa não são vistos como o resultado final do trabalho pedagógico, mas são compreendidos como unidades reais da comunicação verbal, ou seja, cada texto é uma resposta a textos produzidos previamente e estará

em diálogo com textos produzidos posteriormente. Assim, os textos aqui presentes encontram-se em uma cadeia infinita de enunciados. Esse ponto de vista encontra-se sua ancoragem na teoria bakhtiniana. Para compreender esse processo de produção - como o aluno constrói seu projeto de dizer em seu texto - busquei as pistas deixadas referente aos três itens abaixo:

- ✓ As características relativas ao gênero discursivo - o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional;
- ✓ O diálogo com as vozes que o cercam - as vozes que os cordelistas trazem em seus textos, as vozes da professora, as vozes dos outros alunos, as vozes dos ambientes que estão ao seu redor e as vozes da sociedade;
- ✓ O contexto de produção, pois são sujeitos situados sócio-historicamente.

Para buscar essas pistas, utilizei o percurso metodológico do paradigma indiciário, desenvolvido por Carlo Ginzburg, o qual consiste na concepção de que nosso meio tem pequenos sinais, às vezes imperceptíveis, que nos permitem compreender os fatos de forma mais profunda, pois *se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais e indícios – que permitem decifrá-la* (GINZBURG, 2014, p.177).

Para iniciar a análise, foi de extrema importância contextualizar a disciplina de língua portuguesa (como ela se constitui ao longo das décadas em nosso país) e assim compreender o processo que a institucionalizou. Iniciei pela recuperação da proposta dos jesuítas, passando pela reforma pombalina e a inserção dos filhos da classe trabalhadora no ensino, até a reforma estadual de São Paulo na década de 1980, que possibilitou discussões que estariam mais tarde na base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando muito se discutiu sobre o quê, como e o porquê ensinar.

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) afirmam que o objetivo do ensino deve visar o conhecimento linguístico e discursivo que cada indivíduo necessita para realizar suas produções em cada prática social exigida diante das diversas situações, abrangendo dessa forma a competência linguística e a discursiva. Cada realização enunciativa ocorre por meio do texto oral e/ou escrito, em consequência disso deve ser o texto a unidade de ensino da disciplina de língua portuguesa. Por fim, nesse primeiro capítulo, há uma breve abordagem sobre a nova proposta estadual de São Paulo, a qual pode-se considerar um retrocesso em relação àquela da década de 1980.

No segundo capítulo, o texto é o foco. Entendemos que cada texto possui características *relativamente* estáveis em relação aos usos sociais da linguagem. Nesse sentido, o texto se organiza diante das intenções comunicativas. E também apresenta três características: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. São essas particularidades que constituem o gênero discursivo.

Frente ao trabalho com gêneros em sala, a escolha pelo cordel deu-se especialmente diante da necessidade de valorização tanto dos conhecimentos prévios como das variedades linguísticas dos alunos (BRASIL, 1998). Além disso, a atividade de produção precisa fazer sentido para o aluno e para isso Geraldi (2010) explica que são necessárias certas condições, como ter o que escrever, os motivos e, principalmente, ter claro quem é o seu interlocutor.

Ter um interlocutor pressupõe interação de sujeitos e, ancorada na teoria do Círculo de Bakhtin (2006; 2012; 2013; 2013b; 2014; 2015), a interação torna-se extremamente necessária para a aprendizagem dos alunos, pois ao considerá-la, todos nesse processo passam a ser ativos. Seguindo essa perspectiva, o trabalho com o cordel estimula o olhar crítico do aluno sobre a realidade na qual faz parte.

No terceiro capítulo é abordada a questão da literatura como *medium* importante para a formação de cada sujeito, pois ela, além de ser indissociável ao ser humano, também é capaz de provocar intensos questionamentos relacionados à vida que outros gêneros não conseguem. A palavra literária, em sala de aula, conduz o aluno a refletir sobre seu lugar na sociedade e como agir criticamente sobre esse espaço, uma vez que ela mostra a vida como a vida realmente é – *com suas luzes e suas sombras*. O cordel, enquanto gênero literário, é capaz de assumir esse papel, visto que, em seus versos, há o diálogo entre a visão de mundo oficial e a de não-oficial.

O cordel em sala de aula proporciona muitos diálogos essenciais para a formação dos alunos. Enquanto narrativa próxima ao popular pode-se discutir a relação entre as diferentes formas de narrar e até mesmo denunciar realidades “quase invisíveis”. Diante disso é possível dialogar com o popular, o de rua, o da praça pública, uma vez que, encontra-se aí um outro olhar sobre o outro, um olhar não estatizado.

Frente essa perspectiva do cordel, em sala de aula, o gênero provocou uma prática específica de escrita e leitura, proporcionando ao aluno questionamentos sobre a utilização da linguagem. Foram realizadas atividades, primeiramente, de leitura de diversos cordéis; em seguida, ocorreram várias discussões sobre os textos lidos. Após isso, vieram as

produções textuais e, por fim, leitura compartilhada, como forma de associação às situações em que se narravam histórias na tradição medieval com a intenção de divulgar e manter viva as histórias produzidas.

O quarto capítulo traz a busca pelos indícios que os alunos deixaram em seus textos. Assim, a relativa estabilidade do gênero discursivo, as vozes sociais e o contexto de produção e social são essenciais para entender como se deu o processo de produção dos textos. Diante disso selecionei cinco textos: “Último encontro”, que retrata uma história de dois apaixonados que encontram muitas dificuldades até a união em um casamento religioso, porém esse não é consumado frente à morte de uma personagem; “Corrupto”, que descreve o descontentamento do povo frente à corrupção dos políticos brasileiros, uma vez que esses fazem apenas promessas para a população; “A professora”, que relata a história de uma professora que agredia os alunos e devido a isso acabou presa, o texto também fala de algumas situações que podem ocorrer em sala de aula; “Coelho e a Tartaruga”, que pode ser considerada uma releitura contemporânea da fábula de Esopo e trata de uma disputa em forma de corrida entre um coelho e uma tartaruga, no entanto essa corrida tem um final inesperado para um dos participantes; “Venha ver o pôr do sol”, o qual também é uma releitura do conto homônimo, de Lygia Fagundes Telles, que narra um encontro entre Raquel e Ricardo em um cemitério. Os quatro textos – “A professora”, “Corrupto”, “Coelho e a tartaruga” e “Último encontro” - foram produzidos exclusivamente durante as atividades sobre cordel, já “Venha ver o pôr do sol” foi inicialmente trabalhado em uma atividade realizada anteriormente envolvendo o conto de Lygia Fagundes Telles e o grupo que escreveu, resolveu recontar a história em cordel durante as atividades em que envolveram o gênero em questão.

Por fim, considerando que cada enunciado está em diálogo com os produzidos anteriormente e posteriormente, esta dissertação, além do diálogo travado com a prática pedagógica, também dialoga com as pesquisas sobre cordel que foram realizadas anteriormente. Algumas dessas pesquisas estão referenciadas aqui e foram usadas como parte do processo de compreensão, feito por mim, sobre o gênero em sala de aula.

1º CAPÍTULO: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA GRAMÁTICA AO TEXTO

“A escola é, talvez, o único espaço social que nos restou de uma leitura coletiva onde os sentidos não são fechados atendendo a interesses praticamente explícitos como o fechamento de sentidos que ocorre nos meios de comunicação social.”

(João Wanderley Geraldi)

Início meu trabalho recuperando parte da história da disciplina de língua portuguesa, uma vez que considero o conhecimento de seu trajeto importante para uma melhor compreensão do porquê da proposta de se trabalhar com o texto em sala de aula. Reafirmo tal necessidade por meio da seguinte citação:

[...] a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos. (SAVIANI, 2008, p.152-153)

O dizer de Saviani em relação ao processo histórico pelo qual passou a educação faz-se substancial para, primeiramente, compreender o trajeto já feito, desse modo ser capaz de situar o momento em que estamos vivendo e, posteriormente, tentar mudar os rumos, ainda que isoladamente, do ensino.

Assim, neste primeiro capítulo, discutirei como o ensino de língua portuguesa se constituiu ao longo de seu desenvolvimento no Brasil. O ponto de partida será o período dos jesuítas, passando pela reforma pombalina, o ensino durante o Império e finalmente o ensino na República, tanto antes quanto depois da ditadura, que abarca a elaboração de várias orientações pedagógicas na década de 1980 até as propostas instauradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e o Currículo educacional do Estado de São Paulo.

1.1 O período jesuítico

Segundo Fonseca, é consenso afirmar que, nos primeiros anos da colonização, os portugueses se interessavam apenas pela exploração das riquezas naturais, sem que houvesse nenhum projeto de povoamento. No entanto, neste primeiro momento, eles enviaram os jesuítas (Companhia de Jesus), que chegaram apenas em 1549, enviados por D. João III, com os objetivos principais de expandir tanto o Império quanto a fé católica.

Para isso, o processo educacional, adotado por eles, precisava aceitar os aspectos sócio-históricos do Brasil colônia. Todo fenômeno educacional está intrinsicamente relacionado à realidade social de um determinado momento histórico, de modo que, o desenvolvimento social bem como o desenvolvimento produtivo da época colonial precisam ser considerados (NETO; MACIEL, 2006). Contemplado tais aspectos, os jesuítas precisavam aproximar os dois mundos.

Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro (Ibidem, p.170-171)

Nessa perspectiva, era preciso tornar o índio civilizado através dos princípios religiosos e convertê-lo “à fé católica por intermédio *da catequese e do ensino de ler e escrever português*” (Ibidem, p.171). Quando iniciaram a escolarização do índio, o processo educacional não era o foco, pois o substancial era *a confissão, a pregação e a catequização*.

Do ponto de vista cultural e linguístico, além do português, outras línguas também eram utilizadas durante o período. Conforme afirma Magda Soares (2012), *três línguas conviviam no Brasil Colonial: o português*, trazido pelos colonizadores; as línguas indígenas, aglutinadas na *língua geral*, já que muitas dessas eram do tronco Tupi, logo elas possuíam estrutura e vocabulário que possibilitavam o diálogo em uma língua comum; e, por fim, o *latim* que servia para questões educacionais. A *língua geral* era utilizada em todas as situações que envolviam jesuítas e indígenas, enquanto que o português era apenas *um instrumento para alfabetização* (SOARES, 2012). Embora o convívio entre as línguas tenha provocado conflitos, os jesuítas conseguiram desenvolver um projeto educacional denominado *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum*, projeto educacional fundado em 1540, promovido por Inácio de Loyola e difundido em várias regiões do mundo, era, em terras brasileiras, subordinado aos objetivos do Projeto Português de colonização. O projeto jesuítico era bastante vasto, uma vez que eles não pretendiam apenas evangelizar, mas, principalmente, promover uma profunda transformação social na cultura indígena brasileira (NETO; MACIEL, 2006). Durante o ensino

primário, os índios aprendiam a ler e a escrever em português, no ensino secundário passavam ao latim. E, se chegassem ao ensino superior, havia os estudos de gramática latina e da retórica.

O estudo do latim se perdurava por um período mais longo que o do português, no entanto de acordo com Soares (2012) material didático não era o motivo, já que 1536 foi lançada a primeira gramática de língua portuguesa. A teórica ainda justifica que nesse período não havia condições para que o português fosse instituído como disciplina curricular, por causa da estrutura de ensino proposto pelos jesuítas, cujo foco era a necessidade de tornar o índio um sujeito civilizado, conforme os padrões europeus da época. Decorre disso também a intenção de tentar atribuir ao índio o hábito do trabalho.

Seguindo essa via, em um primeiro momento (o primeiro século), a Companhia adaptou e construiu seu projeto e, no segundo momento (o segundo século), o programa de ensino foi ampliado absurdamente. Apesar das controvérsias sobre os resultados na sociedade brasileira, os jesuítas foram efetivamente bem-sucedidos no que pretendiam, pois chegaram em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, e em um prazo curto (menos de um ano) instalaram a primeira escola brasileira de ler e escrever (NETO; MACIEL, 2006).

No decorrer do período em que o referido padre ficou no comando, foram fundadas oito instituições escolares: cinco de instrução elementar e três colégios. As primeiras correspondiam ao ensino primário e os colégios eram destinados ao ensino secundário. Ao lado dessa educação intelectual, os jesuítas também incluíam a “aprendizagem de ofícios *mecânicos*” (CASTANHO), uma vez que precisavam também atender às especificidades da Colônia.

Durante o segundo momento, no qual expandiram o projeto, os jesuítas conseguiram promover um “grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional” (NETO; MACIEL, 2006). Ainda que tenham conseguido expandir a educação na Colônia, inserindo até mesmo dois cursos superiores (um de teologia e outro de filosofia), conflitos entre padres e índios se tornaram mais frequentes, haja vista que não conseguiram inserir na cultura indígena o molde de homem europeu (IDEM).

Outro aspecto importante desse segundo século é o português, pois o estudo da língua se desenvolveu, tornando-se mais estruturado. Ainda assim até esse momento histórico não era considerada disciplina curricular.

Diante do movimento Iluminista, que se alastrava cada vez mais pela Europa, e que propunha um novo papel ao ser humano, o modelo de homem que buscava a liberdade através da razão, os ensinamentos religiosos dos jesuítas já não tinham mais espaço social. Em

decorrência disso, foram expulsos do Brasil. Além dessa questão ideológica, os fatores políticos e econômicos também impulsionaram a expulsão do grupo, já que a política portuguesa estava visando a exploração de alguns bens já escassos na Europa.

Sucedeu ao projeto jesuítico a reforma pombalina em 1759, decretada em três de setembro desse ano, promulgada por D. José I. A partir disso, o Ministro de Estado, Marquês de Pombal, expulsou todos os membros da Companhia.

Quando cessou o empreendimento jesuítico (Mais de duzentos anos depois), havia dezoito instituições de ensino secundário, colégios e seminários, além das escolas de ler e escrever em muitas povoações e aldeias (NETO; MACIEL, 2006). Ainda é válido lembrar que outras ordens religiosas também exerciam a mesma função dos jesuítas, no entanto não tinham como propósito as questões educacionais, visavam apenas a catequese.

Por fim, o ensino de língua portuguesa nesse período era destinado a poucos e ainda que não fosse componente curricular, consistia, quando estudada, no bom uso da língua, possibilitado pelas gramáticas normativas.

1.2 A reforma pombalina

Em 1759, ocorre nossa primeira reforma educacional e, grosso modo, consistiu na substituição de um sistema de ensino em detrimento de outro. Nesse processo, o personagem principal é Marquês de Pombal. Em decreto, o rei D. José I institui oficialmente o ensino da língua portuguesa, conseqüentemente, o ensino de outras línguas estava proibido e a implantação das mudanças estava sob responsabilidade de Pombal.

De acordo com Soares (2012), em documento assinado por Pombal, afirmava-se que a língua do colonizador (língua portuguesa) deveria ter sido instituída logo quando os primeiros portugueses chegaram, porém não foi o que ocorreu, pois por muitas décadas utilizou-se a língua geral, que para o colonizador era *abominável e diabólica*, já que privava todas as crianças de se instruírem e se tornarem civilizadas.

Segundo Neto e Maciel (2006), embora o sucesso do ensino jesuítico no Brasil tenha sido estrondoso, em 28 de junho de 1759, a coroa portuguesa, de forma direta, tornou-se responsável pela educação da então colônia. Considerando o contexto social da época, os jesuítas eram úteis tanto a Portugal quanto ao Papado, uma vez que catequizavam e evangelizavam os índios seguindo os preceitos da igreja católica e utilizando também a língua portuguesa. Todavia, duzentos anos depois, a coroa creditava aos jesuítas à deficiência da

educação em território brasileiro. Dessa forma, o referido modelo foi substituído pelo ideal iluminista, o qual consistia em um novo modelo de homem – burguês e comerciante, que buscava a razão.

Em virtude das ideias iluministas, são introduzidas aulas de gramática latina, de grego e de retórica. Além disso, questões administrativas nas instituições escolares também são alteradas. Desse modo, a escola passa, a partir da data citada, a ser uma instituição pública e laica, cuja finalidade era de formar um novo homem através da educação.

Para Santos (1982, apud MACIEL; NETO, 2006) as novas reformas propostas por Marquês tinham apenas cunho ideológico, pois, naquela época, a ignorância social era considerada alarmante entre os colonos e isso não condizia com o ideal de novo homem que era guiado pela razão. Em decorrência disso, uma das ações que visava diminuir esse problema era o ensino da norma culta da língua portuguesa. Porém, o que se procedeu foi uma mudança lenta, uma vez que, somente 17 anos depois da reforma é que foram instituídas escolas com ensino sistematizado.

Soares (2012) afirma que independente dos problemas acarretados pela reforma, é evidente que a língua portuguesa foi incluída e valorizada no ensino. Alguns anos antes, em 1746, ainda de acordo com a pesquisadora, foi lançado *O Verdadeiro Método de Estudar*, de Luiz Antônio Verney, que propunha a alfabetização em língua portuguesa bem como os estudos da gramática do português antes de estudos latinos, devendo esse ser estudado apenas como instrumento para comparação com a gramática portuguesa. Pombal aderiu à publicação de Verney, e, em consequência, a gramática portuguesa, ao lado da retórica, passou a ser “componente curricular”.

Segundo Fávero (2009) a obrigatoriedade da língua era parte da política de modernização do Estado, pois um ano antes da reforma, havia um documento denominado “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão”, cuja escrita foi realizada pelo governador do Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, o qual afirmava a extinção do ensino jesuítico e impunha o ensino do português, como “*base fundamental de Civilidade*”.

Dentre os fatores políticos, estava a necessidade de garantir o imenso território aos portugueses, uma vez que havia ameaças de invasão estrangeira. A língua portuguesa, neste contexto, também servia aos propósitos do Império, pois esse necessitava de uma língua única (FÁVERO, 2009) como forma de afirmação nacionalista. Assim, o português transforma-se na língua do Império, não mais apenas língua oficial, a qual constava apenas em documentos

oficiais, torna-se “a língua da Nação Brasileira, ou seja, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado” (BARROS, M., 2008, p.38).

Também foi implantado o método gramatical oratoriano, livro que foi publicado cinco anos antes da reforma e denominava Novo Método de Gramática Latina da Congregação do Oratório.

Além dessas mudanças, o Diretório provocou uma modificação na estrutura do ensino, haja vista que deveriam ser introduzidas duas escolas em cada povoação: uma escola para os meninos e uma para as meninas. Ambas as escolas, inicialmente, ensinavam a ler, a contar e a doutrina cristã (FÁVERO, 2009). Porém, com o passar do tempo, os ensinamentos na escola para meninas foram substituídos por aprender a fiar, fazer renda, costurar e outras questões relacionadas ao sexo feminino (IDEM).

Dentre outros fatores que dificultavam o novo método, estava a quantidade de livros que era extremamente escassa, o que provocava incoerência ao novo modo de ensino, visto que a falta de livros que propunham os novos conhecimentos acarretava no uso dos antigos, os quais eram expressamente proibidos após a reforma. Embora houvesse essa escassez, alguns novos livros foram introduzidos nesse período.

Para o ensino elementar, além dos citados acima, estava a *Breve Instrução para ensinar a Doutrina, ler e escrever aos meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua ortografia*, de Luiz Diogo Lobo da Silva (Governador de Pernambuco) e *Nova escola para aprender a ler*, de Manuel de Andrade Figueiredo (IDEM). Já para os estudos secundários em língua portuguesa – retórica e gramática – era utilizada a *Gramática*, de Antônio José dos Reis Lobato. Ao lado da gramática portuguesa, ainda estavam a gramática latina e a retórica, que perduraram por muitos anos. Na retórica também abrangia a poética, a qual mais tarde se tornou disciplina independente.

Logo após a morte do rei D. José I, em 1777, assumiu sua filha, Maria I, que devido às denúncias de abuso de Pombal o destituiu.

1.3 O ensino da língua portuguesa no Império

No início dos anos de 1800, a família real portuguesa chega ao Brasil, acarretando algumas modificações na estrutura social brasileira. Em 1808, surge a Imprensa Régia. Em 1810, a futura Biblioteca Nacional. E, em 1818, o Museu Nacional. Cursos relacionados às áreas cirúrgica e militar também surgiram nesse período.

No entanto, antes da vinda da família real, de acordo com Fávero (2009) nos primeiros anos do Império, pouco tempo após a reforma pombalina, o ambiente relacionado ao ensino era caótico, pois ainda era utilizado o sistema de aulas régias instituído por Pombal. Mais uma vez, um modelo era simplesmente substituído por outro. O caos era perceptível principalmente no ensino secundário, haja vista que as aulas:

Deviam chegar a cem e consistiam no ensino do latim, comércio, geometria, francês, retórica e filosofia, e foram diminuindo com o tempo, até sua extinção em 1857, por não tratarem de todas as disciplinas necessárias aos exames preparatórios, por haver dificuldades por parte dos alunos de se deslocarem de uma residência do professor a outra, acabando por serem procuradas só por aqueles que, embora não tendo condições de ingressarem no ensino superior, queriam instruir-se. Assim, bem ou mal, as aulas avulsas prestavam serviço aos alunos menos aquinhoados economicamente. (FÁVERO, 2009, p.21)

As aulas no ensino secundário foram diminuindo e em 1857 foram extintas, impossibilitando um conjunto de indivíduos de realizar os exames preparatórios para o ensino superior. Todavia, como essa situação prejudicava principalmente a formação da elite dirigente, o governo tornou essa sua principal preocupação, de modo a priorizar o ensino, mas apenas no superior e secundário, abandonando o primário e o técnico-comercial (IDEM).

Em 1834, surgiu o Ato Adicional¹, que intencionava reorganizar todo o sistema político. Em consequência dessa nova lei e diante da preocupação educacional da elite, foram criados “liceus provinciais que consistiam, na prática, de aulas avulsas reunidas em um mesmo prédio” (Ibidem, p.21-22). “O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo” (CASTANHA, 2006, p.171). Dessa forma, esse ato fragmentou ainda mais a instrução pública primária e elementar, já que dava a cada província a decisão de como agir, provocando também um distanciamento ainda maior entre a elite e as outras camadas populares, pois era extremamente baixo o número de crianças que recebiam instrução. Todavia, segundo Castanha (2006, p.191), é preciso considerar que

¹ O Ato Adicional constitui uma reforma na Constituição do Império. Houve queda no poder da Coroa e, conseqüentemente, as províncias começaram a ter mais autonomia, pois o Conselho de Estado – os Conselhos Gerais - foi desarticulado e substituído pelas Câmaras dos Distritos e pelas Assembleias Legislativas. Foi instituída também uma regência temporária, composta pelo Ministro do Estado do Império ou na falta ou impedimento desse, o da Justiça, já que o Imperador não tinha maioria para assumir o governo. No entanto, a autonomia das províncias, em relação às decisões políticas, não era tão liberta quanto se esperava, uma vez que elas respondiam ao Governo Geral.

No Brasil do século XIX não havia condições históricas para resolver o problema da escola pública. Não havia condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas para difundir escolas por todo o território habitado. Além disso, o interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, uma vez que o Brasil da época era basicamente rural, a população estava dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transporte e tinha como base de organização a escravidão. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades e outros interesses da população.

Após o Ato Adicional, surge “em 1835, o Ateneu, no Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba e, finalmente, em 1837, na Corte, o Colégio de Pedro II” (FÁVERO, 2009, p. 22). O Colégio Pedro II, escola de ensino secundário, foi modelo para outras instituições educacionais.

Inicialmente, as aulas de língua portuguesa foram incluídas nas disciplinas de retórica e poética, que também abarcava a literatura. No ano seguinte, 1838, a gramática foi introduzida como objeto de ensino (SOARES, 2012). E a partir dos anos de 1850, os livros didáticos publicados se tornaram gramáticas e manuais de retórica.

De acordo com Fávero (2009), devido ao fracasso do sistema empregado acima (as Escolas Centrais), foi adotado um outro modelo, o francês - as Ancien Régime - no qual predominava as aulas de letras clássicas (latim e grego), as línguas modernas, ciências e história. O currículo era seriado, correspondendo a oito séries. Nas primeiras seis séries era enfatizado o latim e nas duas últimas, o grego. A gramática era ensinada somente nos dois primeiros anos. Fávero (2006) afirma que isso acontecia frente aos desejos da elite, uma vez que essa, ao iniciar os estudos formais, já conhecia a norma culta da LP, assim o latim e a retórica eram considerados mais importantes.

Em 1856, tem-se um avanço em relação à disciplina de LP, haja vista que há uma mudança na proposta de ensino da língua. Inicialmente, os alunos deveriam fazer algumas aulas de gramática geral e, por fim, se aprofundar em gramática nacional (IDEM).

Se as disciplinas de retórica, poética e gramática, em território brasileiro, iniciaram em uma única disciplina, posteriormente, tornaram-se objetos próprios de ensino desvinculando-se uma das outras. Próximo ao final do Império, elas se uniram novamente sob o nome de *Português* (SOARES, 2012). Sob esse prisma, o programa passou a ser: gramática, leitura e recitação e exercícios ortográficos (FÁVERO, 2009). Outros livros passaram a ser adotados: até 1877 era o livro de Cirilo Dilermando da Silveira; a partir da data citada, no primeiro ano era a Gramática Portuguesa, de Manuel Olímpio Rodrigues da Costa, no segundo

ano era Gramática, de Teófilo Braga e após 1882 era usada a Gramática, de Júlio Ribeiro, professor do Colégio Pedro II. (FÁVERO, 2009)

Apesar das mudanças culturais e sociais no final do século XIX, o ensino da LP continuou intacto, sem, por exemplo, ser influenciada pelo movimento romântico, pois mesmo que as obras literárias da época já representassem essas novas influências culturais, não se via isso dentro das salas de aula.

Neste período, o Colégio Pedro II ainda enfrenta mais uma reforma educacional com a intenção de tornar-se modelo para os outros colégios no país. De acordo com Fávero (2006), outras reformas educacionais ocorreram: em 1856, 1858, 1862, 1877, 1878 e por fim 1882. Nessa última, Rui Barbosa já indicava, em relatório, preocupação com o ensino de língua, alegando que a língua era viva, isto é, ocorria mudanças em sua sintaxe ou léxico, sendo assim, o ensino de gramática praticado, de caráter normativo, não era condizente com as necessidades da língua. Dispõe-se de passagem, essa contradição persiste até os dias atuais.

Acrescente-se a isso o primeiro censo brasileiro ocorrido em 1872, o qual indicava que a taxa de analfabetismo era de 82,3% entre a população de cinco anos ou mais. Já na população acima de dez anos, a taxa estava em torno dos 78%. No entanto, nesse período, essa taxa elevada não era vista como problema. Apenas com a Lei Saraiva², o analfabetismo surge como problema político vinculado às questões eleitorais (FERRARO, 2004).

1.4 O ensino de língua portuguesa a partir de 1900

Final de 1800 e início de 1900 muitas mudanças sociais estavam ocorrendo no país, o processo de industrialização começava e havia também o crescimento da classe média urbana. Logo, a instrução passou a ser vista como um papel importante (FÁVERO, 2009) e também influenciou questões sociais, como as novas abordagens para o ensino em geral. Ainda de acordo com Fávero (2009), nesse período, havia esforços em prol da erradicação do analfabetismo e do combate às influências estrangeiras, como forma de valorização da língua nacional.

É nesse período de virada de século que se afirmaram algumas políticas já existentes, como a gratuidade do ensino primário, a laicidade e a liberdade do ensino. Também

² Assinada pelo Deputado geral Rui Barbosa, determinava o voto direto em todo o Reino, além disso, os analfabetos poderiam votar, desde que “os mesmos poderiam obter o requerimento de alistamento desde que o pedido fosse feito por algum eleitor por ele indicado”

se tem nessa mesma época “a criação das escolas primárias nos estados na forma de grupo escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano” (SAVIANI, 2008, p.150). Todavia, tais alterações não acarretaram mudanças nos ensinamentos da disciplina de língua portuguesa, pois Segundo Soares (2012), a gramática, a retórica e a poética configuraram até a década de 40 no conteúdo da disciplina. Por outro lado, várias mudanças relacionadas à estrutura do ensino de LP ocorreram: em alguns períodos, o número de aulas diminuiu e, em outros, aumentou. Em, 1898, o número de aulas elevou-se, além de ser ensinada durante o período de seis anos letivos; no ano seguinte, as aulas decresceram em números semanais e em quantidade de anos também, sendo ensinada somente nos quatro primeiros anos. Já a literatura, com quatro horas semanais, foi fixada como disciplina nos últimos dois anos (FÁVERO, 2009).

O século XX foi de muitas reformas principalmente nas instituições vinculadas ao governo. Na década de 20, ocorre a Reforma Sampaio Dória³, que garantiu mais autonomia didática aos professores. A partir disso, disputas entre os métodos analíticos⁴ (até então obrigatório nas escolas do estado de São Paulo) e sintéticos⁵ originaram métodos mistos de ensino. Na década seguinte, o termo alfabetização começou a configurar nas discussões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Logo depois, apareceram as primeiras cartilhas, como a Caminho Suave e a Sodré, que utilizavam métodos mistos e fizeram sucesso nesse período.

Até a década de 1930, a educação ainda estava excessivamente reduzida a pequenos grupos, de forma que as escolas de massa começaram a surgir nesse momento (SAVIANI, 2008). Entretanto, o número de analfabetos continuava intenso:

E apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve em 65% entre 1900 e 1920, tendo seu número absoluto aumentado de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930, a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos, ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851), em 1933, para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504), em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões, em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões, em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes. (SAVIANI, 2008, p.150-151)

³ Reforma realizada no Estado de São Paulo, em 1920, realizada pelo educador Sampaio Dória. Enquanto secretário do governo, ele esperava ampliar as escolas e renovar os métodos de ensino por meio da Escola Nova.

⁴ Método que se baseava na análise de palavras inteiras para promover o aprendizado dos alunos.

⁵ A aprendizagem ocorria através da divisão de palavras, ou seja, as letras, as sílabas e o valor sonoro de cada palavra era o ponto de partida para a compreensão dos significados das palavras.

De modo geral, as próximas décadas “se definem pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador” (SAVIANI, 2008, p.150).

E até a década de 50, pouco se modificou em relação ao ensino de língua portuguesa, que se apoiava nas gramáticas normativas e nas coletâneas de texto. Soares (2012) afirma que esses manuais didáticos – as gramáticas normativas e as coletâneas de texto - permaneciam para o público escolar, que ainda consistia nas classes mais privilegiadas. Já a oratória não tinha mais tanto espaço quanto teve em outros períodos históricos, pois o falar bem, como exigência social, estava sendo substituído pela necessidade, diante das mudanças sociais, do escrever bem.

Esse período também é marcado pelas mudanças no ensino, uma vez que as lutas pela democratização da educação se intensificaram. Decorre disso, a inserção dos filhos das camadas populares adentrarem às salas de aula, ou seja, os filhos de trabalhadores agora estão na escola e junto levaram suas variantes linguísticas. Com isso, nos anos 60, o alunado do ensino médio triplicou e do ensino primário duplicou (SOARES, 2012). Assim também se modifica o objetivo do ensino da LP bem como o papel do professor em sala. Se antes era função do professor desenvolver exercícios para seus alunos, nesse momento essa função passa ao produtor do livro didático (GERALDI, 2013). E o foco do ensino continua sendo a gramática, porém é nesse período que o texto é inserido para estudo, segundo Soares (2012, p.152):

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática.

As intensas modificações sociais causaram, no período citado, alterações nos conteúdos de LP: eram dois manuais até 1950, que se transformaram em um, embora fosse um livro dividido em dois. Já na década seguinte, o livro didático é reestruturado e passa a se organizar por unidades, as quais eram compostas de texto para interpretação e de tópicos gramaticais. Entretanto esse estudo ainda era baseado nos clássicos literários e na gramática normativa, gerando um sério problema a partir da década seguinte que se arrasta até os dias de hoje: o fracasso escolar (IDEM). É também na década de 1960 que a linguística chega aos

cursos de Letras no país, levando linhas de pesquisas que discutem, por exemplo, as variedades linguísticas da sociedade. Todavia, o descompasso entre a universidade e a escola é evidente, pois a gramática continua como foco e a diversidade linguística continua sendo discutida apenas em ambiente acadêmico.

O fracasso escolar é resultado de um processo histórico, pois antes o ensino era destinado apenas à elite, que já tinha conhecimento da norma culta. Ao término do Império, o índice de analfabetismo era de mais de 80%, fato que procedeu por muitos anos ainda na república (SOARES, 2012; FERRARO, 2004). Agrega-se a esse número, o processo de inserção do filho do trabalhador na instituição pública, cujo conteúdo ainda era a gramática normativa, do qual tais alunos tinham pouca experiência, assim os índices de analfabetismo, mesmo com a democratização do ensino, demoraram para diminuir.

Em 1961, é promulgada, pelo presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (Lei nº 4.024/1961), a qual, de modo amplo, altera a estrutura do ensino, tornando a matrícula no ensino primário obrigatória e o ano letivo passa a ser de 180 dias.

Em 1964, ocorre o golpe militar, que modificará profundamente o ensino de língua portuguesa, pois é lançado, no início dos anos de 1970, uma nova LDB (Lei nº 5.692/1971), que reformula o ensino em função dos objetivos tecnicistas da ideologia militar. No artigo 4, inciso 2º, é afirmado que “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Dessa forma, a comunicação passa a ser importante, porque é considerada instrumento para o desenvolvimento; a linguagem é vista como instrumento de comunicação e termos como emissor, receptor, canal, referente, código e mensagem passam a ser frequentemente estudados. Os alunos, então, devem respeitar modelos para a construção de textos e transmissão de mensagens com foco para o mercado de trabalho. Essa lei também institui o ensino primário de oito anos, que anteriormente era de quatro anos.

A língua portuguesa vista como instrumento de desenvolvimento da comunicação implica mudanças nos livros didáticos. A gramática é minimizada e segundo Soares (2012) é nesse período que surge a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola. Devido à ideologia militar que se instaurava, os gêneros literários são parcialmente excluídos dos conteúdos da disciplina de língua materna. Gêneros não verbais, frente às necessidades sociais, são incluídos e o exercício da oratória, novamente, valoriza-se como conteúdo, haja vista que a linguagem oral, em seus usos no cotidiano, tornou-se crucial para os

objetivos ideológicos militares (SOARES, 2012). Diante desse novo foco do ensino, a titulação da disciplina também é mudada, passando a ser denominada de “Comunicação e Expressão em língua portuguesa”.

A ditadura durou 21 anos e em consonância com o processo de redemocratização, a denominação sobre a disciplina é alterada, retornando ao “português”. A concepção de língua e ensino também são questionadas e rejeitadas, uma vez que não condizem mais com o contexto ideológico e político do momento. Além disso, as novas teorias da área das ciências linguísticas adentram ao campo de ensino da língua materna (IDEM).

De acordo com Soares (2012), as teorias linguísticas vêm causando, entre as décadas de 1980 e 1990, interferências significativas na disciplina de LP: (1) a sociolinguística atenta para a heterogeneidade da língua, ou seja, a escola precisa considerar as variedades linguísticas faladas pelos alunos. As diferenças dialetais em relação ao padrão culto exige uma nova postura dos professores, os quais necessitam de novos conteúdos e nova metodologia; (2) novos estudos linguísticos sobre a gramática surgem, no qual consideram seu aspecto descritivo, tanto escrita quanto falada, opondo-se ao caráter prescritivo. Tais concepções acarretaram uma “nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos” (SOARES, 2012, p.156). Os estudos do sistema fonológico também alteraram o estudo do sistema ortográfico e consequentemente modifica o conceito e processos de aprendizagem da língua escrita; (3) a linguística textual e a concepção de estudo sobre o texto ultrapassaram os níveis frasais e da palavra. E se o texto é tratado de uma outra maneira, logo a oralidade e a escrita também são. Agregado à Linguística textual, os estudos semânticos, relacionados ao ensino, compõem um tratamento novo à compreensão da modalidade oral e escrita da língua; (4) de forma concomitante, a pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso abarcam novas concepções de língua, as quais consideram a relação que o falante tem com a língua, o contexto onde é produzido e as condições históricas e sociais de sua utilização.

Enquanto tais teorias afervoravam o ensino de LP, outro questionamento também surgia após a redemocratização: a qualidade do ensino público, a qual acarretava uma preocupação maior com o currículo. Nessa época,

[...] no âmbito curricular, embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais estabelecidas pela Lei nº 5.692/1971, começaram a surgir iniciativas governamentais de inovações, revisões e reformas curriculares. Esta centralidade do currículo explica-se pela revalorização dos conteúdos como instrumentos de transformação social, além das críticas, tanto do formato, quanto dos pressupostos do currículo em vigor,

acrescidas das pressões com base nas demandas sociais para a introdução de novas disciplinas curriculares.

Em São Paulo, o processo de reforma curricular teve início no governo Montoro em 1984 e as novas propostas foram divulgadas à rede de ensino a partir de 1988. (SOUZA et al., 1999, p. 237)

Estados como São Paulo e Minas Gerais estavam desenvolvendo propostas curriculares inovadoras. Em São Paulo, a reforma se iniciou em 1984 e foi publicada em 1986. De acordo com Martins (2008), até o referido ano, o material de referência para o ensino de LP era o chamado “Verdão” (material publicado pelo MEC em 1975 denominado “Guias Curriculares Nacionais), que já continha muitas inovações para o ensino.

Essa proposta curricular de São Paulo foi desenvolvida pela equipe da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), que tinha como perspectiva a “de ampliar a discussão sobre temas candentes no campo educacional, com base no princípio da reflexão como elemento de transformação da prática” (SOUZA, 2006, p.210).

Segundo Martins (2008, p.521):

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1986) teve à sua frente linguistas da estatura de Carlos Franchi. O caderno "Criatividade e gramática" (SÃO PAULO, 1988), de sua autoria, publicado logo em seguida, assim como os pequenos cadernos verdes de subsídios à implantação dessa proposta, trazem todos reflexões de linguistas. Vale, aqui, mencionar a ênfase particular atribuída por Franchi ao trabalho epilinguístico e sua postulação das três vertentes no trabalho com a língua materna: atividades de linguagem, atividades de reflexão sobre a linguagem e atividades com a metalinguagem. Pela primeira vez em documentos oficiais, era feita essa distinção nítida das diversas abordagens do material linguístico – o que já estava, à sua maneira, presente no documento anterior (BRASIL, 1975), porém sem essa delimitação clara e, principalmente, sem essa compreensão de que havia algo que não era nem propriamente produção ou interpretação de textos no sentido convencional, nem trabalho com nomenclatura gramatical.

Os conteúdos eram divididos em três grandes eixos, os quais continham os seguintes temas:

Reflexões preliminares, que completava a proposta curricular, explorando a noção de texto e dando uma série de exemplos; Recepção de textos; Produção de textos; Variação linguística e normas pedagógicas; Estrutura da Língua Portuguesa; Abordagens históricas da Língua Portuguesa; Revisão de automatismos; Coletânea de textos para o ensino de Português, língua materna. (PALMA FILHO, 2005)

Tal proposta resultou em grandes avanços para o modo como o ensino de língua portuguesa era compreendido, tanto que posteriormente

“o PCN (1998) era, em parte, resultado dos avanços presentes, principalmente, nas propostas curriculares dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, porém com a assimilação das novidades advindas da Escola de Genebra com relação aos gêneros do discurso” (MARTINS, 2008, p.522).

Se, por um lado, havia muitas publicações nas esferas estaduais, na esfera federal, em Brasília, durou quase dez anos as discussões acerca de uma nova legislação destinada à educação e, finalmente, em 1996, é publicada a mais recente LDB – Lei nº9.394/1996, a qual acrescenta à qualificação para o trabalho da LDB/61 o exercício da cidadania, como finalidade para o pleno desenvolvimento do educando. Outra alteração é a quantidade de dias letivos, que passa a ser 200.

Em relação ao ciclo do fundamental, o ensino de LP continua sendo obrigatório, conforme afirma a Constituição de 1988, artigo 210, inciso 2. Também é garantido às comunidades indígenas aulas ministradas em suas línguas maternas, bem como o respeito aos processos próprios de aprendizagem. Para tais comunidades são garantidas ainda a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, cujos objetivos são a valorização de suas línguas e ciências, assim como o fortalecimento de suas práticas socioculturais e fortalecimento da língua materna de cada comunidade. Essa lei rompe com séculos de políticas de imposição linguística aos indígenas, já que desde a chegada dos jesuítas, os índios sofreram com a exigência de uso e ensino da LP em detrimento de suas línguas maternas. Assim, pela primeira vez, o Estado reconhece a variedade de línguas no extenso território brasileiro, além de firmar políticas para valorização dessas línguas indígenas.

Já em relação ao ensino médio, a LP é vista como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania.

Dois anos depois da nova LDB, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais visavam parametrizar as propostas pedagógicas para todas as disciplinas, assim são compostos por vários livros abarcando todo o nível básico educacional. Além dos conteúdos específicos de cada disciplina, ainda há os temas transversais, um livro a parte que discute os seguintes temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual. Há também os temas locais que precisam ser abarcados em atividades pedagógicas. A partir desses temas, os transversais e os locais, percebe-se que o governo afirma a necessidade de inserir o trabalho com o texto em sala de aula.

1.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN foram lançados em 1998, pelo Ministério da Educação, porém, dez anos antes, em 1988, a Constituição Federal, no artigo 210, já afirmava a necessidade de fixação de conteúdos para o ensino, como pode-se notar no trecho do referido artigo: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A LDB em seu artigo 10, inciso IV, também estabelece que a União “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

A partir desses embasamentos legais, no ano citado, lançou-se o documento. Ainda que haja muitas discussões em torno de suas propostas, pode-se considerá-lo um marco para as disciplinas escolares, pois, pela primeira vez, é possível discutir em âmbito nacional os conteúdos e seus efeitos, indicando uma mudança ampla no ensino de LP.

Em relação à disciplina de LP foram lançados três documentos: (1) PCN abrangendo a primeira fase do ensino fundamental, ou seja, o livro abarca as primeiras séries até a quarta série; (2) PCN abrangendo a segunda fase do ensino fundamental – quinta série até a oitava; (3) PCN correspondente ao ensino médio. No entanto, devido ao corpus deste trabalho encaixar-se no oitavo ano (sétima série) do ensino fundamental II, aqui abordará apenas o segundo documento sobre o ensino de LP.

No que tange os objetivos gerais, envolvendo o nível fundamental II, é esperado que ao término deste período os alunos sejam capazes de utilizar, de forma efetiva, a linguagem, pois os PCN afirmam que é por meio da linguagem que construímos nossas relações com o outro, já que vivemos em sociedade. Desse modo é a linguagem que permeia todas as atividades humanas em todos os âmbitos sociais.

Dentre os objetivos do documento, dois objetivos explicitam o uso da linguagem: “o posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p.7). E diante das distintas situações de comunicação e das intenções, em contextos públicos ou privados, o aluno deve ser capaz de utilizar as diferentes linguagens interpretando, produzindo, comunicando de forma efetiva (IDEM).

De acordo com o documento oficial, a necessidade de elaboração de conteúdos mínimos que devem ser utilizados em sala de aula, faz-se necessário devido aos aspectos históricos, culturais e sociais, uma vez que, perante à sociedade brasileira, a disciplina em

questão é a responsável pelo fracasso escolar. Há décadas especialistas vinham discutindo novas formas de ensinar, no entanto, o conteúdo – a gramática normativa – continuava sendo o foco do ensino. Esse excessivo uso da gramática, que no ensino tradicional desconsidera a realidade do aluno, foi largamente criticada. A partir disso, as instâncias públicas federais, usando de aparatos legais, propuseram conteúdos que abarcavam o conhecimento já adquirido pelo aluno, além da reflexão sobre a linguagem.

O domínio da linguagem, para o PCN, é de extrema importância social, haja vista que é através desse, como atividade discursiva e cognitiva, e da língua, como sistema de uma determinada comunidade linguística de construção histórica-social, que os indivíduos significam o mundo ao seu redor. E é por intermédio da linguagem que se efetiva a participação social. É através dessa que nos comunicamos em sociedade, temos acesso a informação, expressamos e defendemos pontos de vistas, além de partilhar ou construir visões sobre o mundo (BRASIL, 1998, p.7). Dessa forma, cabe à escola, frente a um ensino significativo, “a função e responsabilidade de garantir a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (Ibidem, p.19).

Quando considerado o aspecto social da linguagem, noções de texto e discurso bem como suas condições de produção tornam-se necessários. A linguagem vista como atividade discursiva implica considerar o contexto no qual foi produzida. Assim, as escolhas lexicais não são aleatórias, embora ocorram inconscientes. Ainda segundo o documento, o discurso se materializa no texto, logo, ele não ocorre no vazio, ou seja, o texto produzido dialoga com os textos produzidos anterior a ele e com os textos produzidos posterior. Nesta perspectiva discursiva, os textos estão em constantes diálogos. Todavia, diante das inúmeras atividades sociais, os textos organizam-se dentro de um determinado gênero. “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (Ibidem, p.21).

Após os PCN, o texto tornou-se **oficialmente** objeto de ensino. Sob essa via, análises descontextualizadas de letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas ou frases, como era realizada através da gramática normativa, pouco se relacionam com as práticas sociais realizadas fora do âmbito escolar.

O documento compreende que os gêneros são praticamente ilimitados, uma vez que as práticas sociais também são. Diante desse número amplo de gêneros, as diretrizes governamentais, frente ao compromisso de promover o exercício pleno da cidadania, afirmam

ser essencial priorizar os gêneros que circulam no âmbito público da sociedade. Incluem-se nesses tanto textos orais quanto escritos.

A aprendizagem da língua oral não pertence apenas ao ambiente doméstico, “já que há muitas situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora do muro da escola” (BRASIL, 1998, p.25). Em consequência disso, faz-se substancial o tratamento adequado à linguagem oral em sala de aula. Em relação ao texto escrito, vale ressaltar o tratamento da heterogeneidade textual, tanto na seleção quanto na utilização didática. Já o texto literário é constituído, diante do documento, como “forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (Ibidem, p.26). Também pode ser visto como uma forma de representação, ou seja, “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (IDEM).

Os PCN também admitem que, em parte, o fracasso escolar, frente à formação de leitor e escritor, está relacionado ao uso que, por muitas décadas, a escola fez do texto, relacionando-o apenas ao ensino da gramática, isto é, o texto era utilizado somente como propósito para realização de exercícios gramaticais. Além disso, o documento afirma que o texto subsidia, em muitos momentos, o trabalho de outras disciplinas e eles não são autoexplicativos, ou seja, é preciso que o professor oriente o processo de compreensão de textos, pois a princípio o aluno utiliza apenas seu conhecimento prévio de mundo e isso pode não bastar para o entendimento do texto. A omissão da escola em relação ao tratamento adequado do texto, em determinados momentos, inviabiliza a participação social efetiva do sujeito. Em decorrência desse fato, é afirmado que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino precisa ser a produção e a recepção de discursos (lembrando é o texto a materialização do discurso). Decorre disso, o eixo de ensino de LP: USO → REFLEXÃO → USO. Partindo disso, a reintrodução de

Práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. Não há como separar o plano do conteúdo, do plano da expressão. (Ibidem, p. 40)

Percebe-se a preocupação, no final na década de 1990, com um ensino contextualizado. Em outras palavras, um ensino que não utilize apenas exercícios gramaticais de forma descontextualizada para fixação de regras conforme exige o “bem dizer”, pois há a

necessidade de, através da educação, instigar o aluno a refletir profundamente sobre seu exercício da cidadania, levando-o, nas diversas situações do cotidiano, a assumir a palavra e se posicionar enquanto cidadão.

Além de todas as considerações em relação ao ensino e aprendizagem sobre a linguagem, os parâmetros ainda afirmam a importância de considerar as mudanças no período da vida denominado adolescência, a qual ocorre transformações nas relações sociocultural, afetivoemocional, cognitiva e corporal, conduzindo o aluno ao processo de “(re)constituição da identidade” (BRASIL, 1998, p.45), de modo que esse desenvolvimento está intrinsecamente relacionado à construção da autonomia de cada sujeito. Então, cabe ao ensino estar atento a essa frágil questão, pois

[...] considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (Ibidem, p. 47)

Dessa forma, torna-se imprescindível considerar as modificações que rodeiam a vida do aluno naquele determinado momento, uma vez que ele faz parte da tríade de variáveis do processo de ensino aprendizagem, que ainda é composto pela mediação do professor e pelos conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem. A mediação do professor é expressamente necessária, em razão de ser o responsável por “mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não” (IDEM), isso porque: de um lado, “as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro” (IDEM).

Nessa perspectiva de ensino focado no texto, o PCN/LP define objetivos específicos aos processos de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, de produção de textos orais, de produção de textos escritos e de análise linguística. Tais conteúdos estão concatenados tanto aos objetivos gerais para o ciclo quanto para os objetivos específicos da disciplina de LP. Ainda que o texto literário seja reconhecido como parte necessária para os conteúdos do referido ciclo, eles se encaixam nos processos citados acima, não havendo uma descrição específica à palavra literária.

Outro passo importante dado pelo documento é o reconhecimento das variedades linguísticas existentes em nosso país. Dado que o ensino de LP, desde o início, é caracterizado pela valorização da norma padrão culta, praticada através da gramática normativa. Não apenas o reconhecimento, mas a valorização das variedades linguísticas é essencial, visto a ampla variedade na comunidade de falantes da língua.

Ainda que os PCN representem um grande avanço em relação ao ensino de língua portuguesa, é necessário considerar que nem todos os aspectos abordados sejam condizentes com as perspectivas abordadas neste trabalho. De modo que, a necessidade de utilizar o PCN se dá diante de sua importância, em abrangência nacional, para o ensino de língua como documento que alarga o horizonte do processo de ensino e aprendizagem de LP, ainda que haja algumas falhas em suas linhas.

Alguns aspectos brevemente abordados nesse primeiro capítulo serão recuperados e discutidos mais amplamente ao longo de outras páginas, assim a recuperação histórica do ensino de língua fez-se necessário para compreendermos a proposta desta dissertação. Também em relação aos documentos oficiais do MEC é preciso lembrar que outros foram lançados e são utilizados no âmbito escolar, todavia, como já dito, o documento que promove e provoca indagações sobre o ensino de LP é o PCN. Muitos outros com orientações para o ensino surgiram decorrentes desse. Por fim, a discussão sobre esse documento fez-se essencial em virtude do contexto no qual o corpus deste trabalho foi realizado – a sala de aula na disciplina de língua portuguesa.

1.4.2 A mais recente proposta curricular para o ensino de LP do Estado de São Paulo

Se os PCN se referem ao âmbito escolar em todo o país, o currículo do estado de São Paulo limita-se às escolas estaduais dentro da divisa territorial. Sendo o corpus desse trabalho realizado em uma escola pública estadual, no interior do estado de São Paulo, torna-se essencial compreender, ainda que brevemente, a mais recente proposta para o ensino de LP, uma vez que é sob essa proposta que as aulas de LP devem ser ministradas.

A proposta curricular publicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem como base os PCN, além de outros documentos oficiais referentes à educação. Sendo embasado no documento do MEC, o currículo compreende que é preciso saber lidar com os diferentes textos produzidos nas diversas esferas sociais. Dessa forma, a língua é considerada

“como uma atividade social, espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação” (SÃO PAULO, 2008, p.43).

Nessa perspectiva, o ensino é centrado no texto, possibilitando “o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário” (IDEM). Ao se centrar no texto, o trabalho com o gênero discursivo torna-se necessário, sendo preciso considerar “as características estruturais de determinado texto (ou seja, como ele é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade” (IDEM). Assim também é essencial compreender que o estudo da língua não se deve basear na frase, uma vez que essa não corresponde às necessidades do uso que se faz da língua fora do ambiente escolar. O documento afirma ser indispensável que, durante as aulas de língua portuguesa, o aluno não se sinta um estrangeiro ao utilizar sua língua e literatura.

O currículo, apoiando-se nos PCN em relação aos conceitos e aos procedimentos subjacentes às práticas de linguagem, indica brevemente como deve ocorrer a abordagem sobre o texto, além de limitar os conteúdos gerais a serem desenvolvidos em cada bimestre relativos a cada série.

Considerando tais aspectos da proposta curricular, Martins (2008) afirma que o currículo “tende-se a priorizar as conceituações metalinguísticas, em lugar do trabalho com a linguagem propriamente dita ou com a produção textual enquanto prática discursiva” (p.533). E isso se explica a partir do seguinte dizer:

É dentro dessa linha de proposta pedagógica que os "Cadernos do Professor" (SÃO PAULO, 2008a) apresentam as sequências didáticas em que se pressupõe que certos gêneros do discurso sejam tematizados e trabalhados em cada nível de ensino, a partir do enfoque de alguns exemplares de textos considerados como representantes típicos de determinado gênero ou de determinada tipologia textual, ou seja: novamente, trabalha-se com padronizações, com idealizações. Há pouca ou nenhuma sugestão que aponte para o que se tem defendido, no mínimo já há vinte e cinco anos, no que diz respeito à aprendizagem significativa, inserida em situações reais de uso da linguagem. Tudo o que os pequenos cadernos trazem é a sugestão para que os alunos discutam certas temáticas entre si em sala de aula, ou que façam certo levantamento junto à comunidade a que pertencem – o que é absolutamente insuficiente para caracterizar minimamente uma prática de letramento genuína, ou o que podemos entender como um projeto de letramento escolar. (Ibidem, p. 533-534)

Ainda de acordo com a teórica, o documento trai a si mesmo em vários momentos, pois:

[...] apesar de, em certo sentido, a proposta pedagógica apontar para um trabalho que transcende os muros da escola, esse transcender é excessivamente circunstancial e não traz grandes novidades em relação às lições de casa em que, no passado, os estudantes eram chamados a trazer, para a sala de aula, resultados de alguma pesquisa desenvolvida e acompanhada de anotações no caderno escolar. (Martins, 2008, p.536)

Embora possa parecer inovadora, a partir de uma análise crítica realizada por Martins (2008), percebe-se que a proposta da década de 1980 era mais revolucionária e desafiadora que a atual proposta do estado de São Paulo.

Por fim, ressalta-se que, em relação ao currículo, a necessidade de abordá-lo faz-se diante do contexto, no qual o *corpus* desse trabalho está inserido. É importante, portanto, inteirar-se dos documentos oficiais que embasam à prática pedagógica, ainda que as abordagens sejam distintas.

1.4.3 O ensino de LP na atual conjuntura social

Em 2013, foi lançado o documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica”, que afirma a necessidade de exercícios da transversalidade.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade (BRASIL, 2013, p.28)

Desse modo, o texto no ensino de língua portuguesa precisa ser compreendido como objeto intrínseco à disciplina, mas que vai além dela. Tal procedimento pedagógico “contribui para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente” (Ibidem, p.29). A partir desse documento verifica-se a importância de projetos que compõem várias disciplinas a propósito da aprendizagem do aluno.

Outro documento que ainda está em fase de consulta pública é a “Base Nacional Comum Curricular⁶” que visa, grosso modo, deixar claro quais conteúdos os estudantes devem ter acesso ano a ano. Acrescenta-se à base comum, a diversificada, que obrigatoriamente deve ser discutida com a realidade de cada escola.

Seguindo a via do documento de 2013, citado acima, esse traz os temas integradores, que correspondem as novas necessidades e mudanças do século XXI. Além desses componentes, a princípio cabe à disciplina de LP, juntamente a outras, ampliar as possibilidades de usos da linguagem contribuindo assim para o desenvolvimento discursivo dos estudantes. E para efetivar esse progresso, há os seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita, análise linguística. A formação literária também deve ser favorecida a partir da continuidade do letramento literário, o qual deve ser compreendido como “o processo de apropriação da literatura como linguagem que oferece uma experiência estética, bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores que se constituem na escola” (p.39-40).

Após os PCN e as novas propostas apresentadas pelas esferas governamentais é preciso considerar o seguinte aspecto para compreender o objeto do complexo processo de ensino e aprendizagem: todo sujeito quando adentra ao âmbito escolar para iniciar seus estudos formais já traz consigo sua língua materna, ou seja, já são falantes de um português, uma vez que a língua é produzida socialmente, por conseguinte, o sujeito enquanto falante já traz para a sala de aula sua língua (dizer esse já apresentado na proposta curricular do estado de São Paulo na década de 1980). Assim, surge a seguinte pergunta: o porquê do ensino de língua portuguesa na atual conjuntura social?

Em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam como todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (LEITE, 2011, p. 19)

De acordo com os PCN, os alunos precisam concluir o ensino fundamental, grosso modo, sendo cidadãos críticos acerca das situações que o cercam. Ensinar a língua significa ampliar a experiência do aluno com a própria língua. Nessa perspectiva, o importante

⁶ Para mais informações sobre o documento, é possível acessar o seguinte endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>, o qual consta todas as informações sobre o documento, bem como sua prévia disponível em formato PDF.

é o ensino da língua e não da gramática (GERALDI, 2013). E para isso, precisamos considerar que o sujeito é social, assim como a linguagem é, já que toda forma de interação é realizada por meio da linguagem. E se realizada por meio da linguagem indica que quando interagimos, o fazemos por meio de textos. Desse modo, o texto deve ser tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é o texto que reflete os movimentos que se tem fora do contexto escolar. E a escola, para “fazer sentido” ao aluno, precisa considerar o momento histórico no qual está inserida.

Por fim, é importante o trabalho com o texto em sala, mas não com o texto para propósito gramatical, o texto como reflexo do movimento social que encontramos na vida fora da escola para levar o aluno a refletir criticamente sobre seu contexto, bem como produzir, de forma efetiva, textos que refratam essa criticidade. E esse trabalho com o texto, além de refletir os movimentos sociais que estão fora da escola, precisam estar em consonância com os temas que circundam tais realidades. É a partir dessas considerações que é possível construir em sala uma prática pedagógica significativa, que compreende e valoriza o aluno e seu contexto.

2º CAPÍTULO: O TEXTO NO ENSINO

“A atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade.”

(João Wanderley Geraldi)

Os PCN foram lançados em 1998, no entanto, antes dessa data, já se discutia o que significava ensinar português. Pode-se afirmar que o documento foi criado em consequências das discussões sobre o ensino da LP travadas especialmente na década anterior. De maneira geral, o fio condutor dos debates era a polêmica sobre o ensino da gramática normativa. Desde o princípio da educação em nosso país, ela esteve presente. Ainda que o processo tenha se alterado ao longo do tempo, o conteúdo, por muito anos, foi o mesmo – a gramática.

Embora as discussões nunca tenham se interrompido, na década de 1980 propostas sobre o ensino com o texto já circulavam nacionalmente. Mas, de um lado, o ensino gramatical promovia a estabilidade do que precisava ser ensinado e, do outro, o ensino com o texto provocava o oposto – a instabilidade. Segundo Geraldi (2008, p.3) “não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há que estar presente”.

Quando se afirma a emergência do ensino com o texto nas aulas de LP, também se faz necessário considerar a concepção norteadora de tal. Assim, podemos considerar que “um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações” (GERALDI, 2010, p. 115).

Mais uma vez, é possível compreender que, apesar dos textos utilizarem modelos prévios, esses por si só não possibilitam uma nova produção. Nem ao menos, o conhecimento das regras gramaticais (ainda que sejam necessárias) fará com que se produza um novo texto. As estabilidades – regras e modelos prévios – não nos conduzirão a um novo texto. Logo, norteamos pelo o que o texto não é, ou seja, sabemos que um texto não se faz apenas com modelos prévios ou conceitos gramaticais.

Ainda é essencial compreender o que é um texto:

Todo o texto é materialização linguística de um discurso, cuja materialidade ‘sustenta’ os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis, aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzem outros discursos com os quais o texto se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima. No texto, o interdiscurso também se materializa, e as marcas que aí deixa é que permitem imiscuírem-se as contrapalavras,

produzindo as instabilidades que o discurso gostaria de evitar, mas que não consegue porque os sentidos afastados estão presentes, permitindo este movimento constante entre a estabilidade e a instabilidade de sentidos. Porque o interdiscurso é possível que a intercompreensão se sobrepõe à intercompreensão entre discursos. (GERALDI, 2010, p.115)

Através da afirmação acima, começamos a entender o porquê um texto não é produto apenas de estabilidade – regras e modelos. “Todo texto cita outros textos” e é por intermédio desses outros textos que encontramos as instabilidades produzidas, pois o dizer de um texto afirma uns dizeres e também nega outros; aproxima-se de alguns e paralelamente afasta-se de outros.

Na sala de aula, em produções textuais de alunos, constata-se esse movimento: o texto do aluno se afasta de outros textos, mas também se aproxima de alguns. Isso ocorre porque “a voz do enunciador não é a voz que só uma clama sozinha no deserto. Não há enunciador solitário” (Ibidem, p.108), isto é, nenhum texto é produzido a partir do nada, todo texto é produzido a partir do diálogo com outros textos produzidos previamente, assim como dialogará com outros textos produzidos posteriores a ele.

2.1 O texto enquanto enunciado

Do ponto de vista aqui assumido, o texto é um enunciado. Logo, para compreender o texto, enquanto enunciado, é imprescindível considerar o aspecto social da linguagem e do signo. Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2012) afirma que a linguagem é ser-evento unitário e único que está relacionada à vida. Porém nesse texto, de acordo com o GEGE (2013), questões relacionadas à linguagem são secundárias e estão ligadas à discussão *ética-filosófica*. “Nesse texto, ela (a linguagem) é tida como atividade (e não como sistema abstrato), vinculada à dimensão da vida, sendo por isso, concreta: a *linguagem* é vista em relação aos atos únicos e singulares realizados e ao ser-evento-unitário” (GEGE, 2013, p.66, grifo dos autores). Assim é possível entender que “a linguagem não se limita à relação entre a língua, como código” (PONZIO, 2012, p.89). Ela “também não se limita às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única enunciação” (IDEM).

Além de não estar relacionada exclusivamente ao sistema linguístico, ela está intrinsecamente relacionada à vida, e, como ser-evento unitário, a linguagem possui um caráter valorativo, haja vista que (1) toda palavra é ideológica; todo signo é ideológico, ou seja, estão

ligados à vida, pois é a palavra que carrega o dizer de um sujeito ao outro e quando as palavras são transformadas em signos, são produzidas as significações. E nas palavras de Volochínov (2014, p.67) podemos entender que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das formas sociais”. E (2) ela está ligada ao enunciado, uma vez que, é matéria-prima que compõe o enunciado. Aliás, parte importante das

[...] noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvida. (BRAIT; MELO, 2013, p.65)

Em *Para uma filosofia do ato responsável* (2012), a relação entre linguagem e enunciado não está explicitada, embora se possa compreender implicitamente tal relação. Já em *O discurso na vida e discurso na arte* (2013) e em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), o Círculo os relaciona de forma explícita.

[...] em o *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), a questão da linguagem (poética e cotidiana) ocupa lugar central nas reflexões de Bakhtin/Volochínov. Trata-se de reforçar a relação intrínseca que existe entre a *linguagem-enunciado* e as situações sociais mais amplas e mais específicas, que inclui o compartilhamento pelos interlocutores do horizonte cronotópico, do conhecimento da situação e de avaliações e julgamentos. A distinção entre *linguagem* tida como sistema e como enunciado concreto é esmiuçada em “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*”, nas distinções que Bakhtin/Volochínov estabelece entre, por exemplo, significação e *tema*, sinal e *signo*, entre outras. Por um lado, tem-se a dimensão singular, plurivalente, concreta e irrepetível da *linguagem*, ou seja, os *enunciados*; por outro, tem-se a dimensão reiterável, abstrata, unívoca, estrutural e previsível da *linguagem*, ou seja, o sistema da *língua*. Essas duas *realidades* linguísticas, apesar de serem apresentadas a partir de uma série de distinções, não constituem uma dicotomia, sendo que a *linguagem-enunciado* se apoia na *linguagem-sistema* e vice-versa. (GEGE, 2013, p.66-67, grifo dos autores)

Do exposto acima, compreendemos que a linguagem está intrinsecamente relacionada à vida, haja vista que a linguagem só é realizada na interação de sujeitos sócio e historicamente situados. E é essa relação que adotaremos aqui, a linguagem ligada à vida, à sociedade, ao dia a dia de toda a população. Nesse contexto, também é preciso considerar o enunciado, pois

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (VOLOCHÍNOV, 2014, p.126).

Se a enunciação é social, já que é resultante do fenômeno social da interação, precisamos atentar para suas duas orientações: (1) o interlocutor e (2) o objeto do enunciado, que faz parte da cadeia verbal, ou seja, cada enunciação é um elo na cadeia de comunicação verbal. Em relação ao interlocutor, Volochínov (2014, p.116) afirma:

A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor. [...] não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.

Nessa perspectiva, “o enunciado é compreendido como elemento da comunicação em relação indissociável com a vida” (GEGE, 2013, p.36). Ele é considerado um evento social, pois é somente através do contato da linguagem com determinada comunidade que ela se torna existente, ou seja, é apenas por meio da interação de sujeitos que o enunciado se efetiva. Já em relação ao fato de que cada enunciação é um elo na cadeia de comunicação verbal, Volochínov (2014, p.128, grifo do autor) atesta que:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

Sob essa via, cada ato enunciativo é parte de determinada esfera social, assim cada enunciado sempre será retomado por outros enunciados (e em outras esferas sociais) em uma cadeia infinita de enunciados dialogando com demais enunciados. Esse diálogo entre enunciados ocorre devido ao fato de sua natureza constitutiva estar relacionada ao caráter social e histórico, o qual faz o enunciado se relaciona com “as enunciações anteriores e com as enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos em cada esfera social” (BRAIT; MELO, 2013, p.68).

Em *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2006, p.261) aproxima ainda mais as esferas sociais do enunciado, quando afirma que:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Prosseguindo, Bakhtin (2006) atesta que o enunciado é sempre individual, no entanto, embora seja individual, cada sujeito o utiliza de forma *relativamente* estável (isso ocorre diante da noção que o sujeito tem enquanto usuário da língua, dessa forma, quer dizer que o sujeito tem noção das esferas de atividades sociais). Esses tipos *relativamente* estáveis de enunciados são denominados gêneros do discurso.

Além das características citadas por Bakhtin, no referido texto, o teórico declara também que o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva, isto é, há diferença entre os enunciados e as unidades da língua – palavras e orações. De acordo com ele, apenas o enunciado é *a real unidade da comunicação discursiva*, isso ocorre porque:

O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2006, p.274)

É diante do fato do enunciado propiciar uma resposta responsiva e ativa que ele é a real unidade da comunicação discursiva, uma vez que ele se encontra em uma cadeia de enunciados, possibilitando respostas a cada enunciação realizada, ou seja, apenas o enunciado relaciona-se com o discurso, pois as palavras e as orações, enquanto unidade da língua, não se relacionam com o extraverbal. Essas, enquanto unidades da língua, estão limitadas à natureza gramatical; tais não se relacionam com palavras/orações ditas anteriormente ou posteriormente. No entanto é preciso enfatizar que as enunciações são construídas a partir de elementos da língua, que são transformadas em unidades do discurso, em outras palavras, usa-se o aparato linguístico para a produção de discurso. Além disso, a enunciação é uma resposta a um enunciado anterior e seguindo essa perspectiva uma palavra pode ser um enunciado ou/e uma oração pode ser um enunciado, pois, enquanto unidade do discurso, dialogam com outros enunciados (quando são unidades da língua esse diálogo não ocorre). “A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição

responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2006, p.286).

Quando Bakhtin afirma que cada enunciado possui limites bem precisos, significa que os limites são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, são definidos pela alternância dos falantes de determinada situação comunicativa. Todos os falantes respondem de forma responsiva e ativa a todo enunciado, de modo que não há passividade diante do discurso.

Seguindo esse ponto de vista, temos dois tipos de unidades: da língua e do discurso. Quando nós falamos, nós enunciamos, “nós produzimos textos quando falamos. Nós não falamos orações, palavras, morfemas ou fonemas” (GERALDI, 2010, p.77). Em outras palavras, os indivíduos utilizam as unidades do discurso para se comunicar:

O que importa quando falamos não é o reconhecimento do que se repete, do que retorna, mas o sentido que se constrói em cada interlocução, e os sentidos demandam compreensões dos sujeitos envolvidos. O discurso necessariamente coloca o sujeito em relação; os sentidos colocam necessariamente em relação elementos externos ao linguístico porque incluem a história, o já conhecido, mas também o acontecimento, o ‘aqui e agora’ da enunciação. (GERALDI, 2010, p.77-78)

Desse modo, novamente, Geraldi nos conduz às palavras de Volochínov (2014, p.98-99, grifo do autor) acerca da compreensão que temos da língua enquanto falantes.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. [...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendermos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Nesse contexto, o texto, como materialização do discurso, também implica em respostas aos textos produzidos anteriores e posteriormente. Enquanto enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal. Assim, o texto é puramente social, ou seja, ele só se efetiva na interação dos falantes (nesse momento de interação a necessidade de cada falante precisa ser considerada para efetivação da interação). E sendo um enunciado, o texto é único, irrepetível e

individual, porém, em seus dizeres se carrega dizeres de outros. Bakhtin (2006, p.329) confirma que tanto o texto oral quanto o escrito “representam uma realidade imediata, de pensamento ou de emoção, em que somente através dele é possível, como dado primário, existir o objeto de estudo e de pensamento”.

No entanto, é obvio que não há uma fronteira exata do que pode ser considerado um texto, pois, enquanto enunciado na comunicação verbal, ele necessita de fatores que precisam ser considerados – seu projeto (a intenção) e a sua execução. É o entrelaçamento de ambos que o constitui. Enquanto enunciado significa que ele se encontra dentro de uma cadeia de outros textos de uma dada esfera. Se está em uma cadeia, indica que está perpassado por outros textos, havendo, em consequência disso, uma interdependência de sentido com outros textos. Logo, não há texto puro, já que ele dialoga com os outros textos produzidos antes e com os produzidos posteriormente. Essas relações são estabelecidas de duas formas: intertextuais e intratextuais, ou seja, há as relações entre diversos textos e as relações que se encontram dentro do próprio texto, respectivamente.

O texto também possui uma grande quantidade de elementos heterogêneos - naturais, primários, alheios ao signo e que escapam, por exemplo, à análise linguística. Tais elementos são encontrados tanto no linguístico quanto no extralinguísticos (os elementos que compõem o texto em si e seus elementos do contexto de produção, respectivamente). Em relação ao linguístico, é evidente que o sistema de língua está por trás de todo texto.

De acordo com o Círculo de Bakhtin é no sistema linguístico do texto que consta tudo o que pode ser *repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto*. Por outro lado, todo texto também é *individual, único e irreproduzível*. É através desse segundo aspecto que ocorre o projeto, isto é, a intenção de dizer. É nesse projeto que se encontra o sentido do texto. Sendo irreproduzível significa que toda reprodução, de um texto realizado por um sujeito, implica um *acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal* (Ibidem, p.332). Isso ocorre independentemente do tamanho do texto, uma vez que ele pode ser construído apenas com uma palavra e jamais terá seu sentido repetido, sempre será um novo texto. É em seu extralinguístico que se encontram os elementos dialógicos, de modo que os elementos linguísticos são considerados apenas recursos. Em outras palavras, é no extralinguístico que estão as relações entre os textos (extratextual) – os enunciados da cadeia de uma determinada esfera.

2.2 O texto e a dialogicidade

Para Bakhtin, a dialogicidade do enunciado significa que esse não se encontra isolado, isto é, ele é um ato responsivo de um enunciado produzido anteriormente. Conseqüentemente, todo enunciado é uma resposta a outro já produzido previamente, assim como sempre haverá enunciados que responderão a esse. Desse modo, os enunciados sempre estarão dialogando, sempre acrescentando, refutando, etc.

O texto, enquanto materialização do discurso e na qualidade de enunciado, também responde a outros textos previamente produzidos, bem como em si há respostas responsivas que serão respondidas por textos posteriores.

O outro, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda de (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006, p.271)

Bakhtin nos leva a compreender que todo discurso materializado em texto/enunciado possibilita uma resposta ativa e responsiva, ainda que em menor ou maior grau, sempre haverá respostas para cada dizer. Em tais dizeres pode-se concordar, discordar, completar, entre outras inúmeras opções de respostas responsivas, isso ocorre porque os nossos discursos não são realizados no vazio. Isso significa que eles não surgem simplesmente sem que nada anteriormente a ele tenha sido produzido, ou seja, o sujeito só produz um discurso em resposta a outro discurso e diante dessa resposta, ele pode realizar inúmeras ações responsivas. Neste movimento ativo de respostas, somos ora ouvintes e ora falantes.

Se nosso discurso é uma resposta a outro discurso, nosso discurso terá palavras do discurso de outrem. Embora possa parecer um discurso próprio, nossos discursos estão recheados de palavras alheias, uma vez que *cada texto é um elo na corrente complexamente organizada de outros textos*.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavra dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem

consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2006, p.294-295)

Mais uma vez, é notável que cada discurso está penetrado de palavras alheias. Aliás, essa relação com a palavra do outro também modifica quem somos, nossa identidade, haja vista que é na relação com o outros que nos constituímos. “A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente” (GEGE, 2013, p.13). E isso ocorre diante da convivência em sociedade. É na interação com o outro, produzindo textos e realizando respostas ativas sobre esses que nos alteramos. “Esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das *palavras*, dos *signos*. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro” (IDEM). Podemos afirmar, portanto, que existimos a partir do outro, pois, tudo em nós precisa ser compreendido diante da relação com o outro e essa relação só ocorre através da linguagem, da enunciação.

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.101)

Todo texto escrito também dialoga com textos e discursos previamente produzidos acerca de determinado assunto. Assim é preciso ressaltar que o processo de interação não ocorre necessariamente face a face. Não podemos reduzir a interação a isso, visto que para o Círculo Bakhtiniano, interação “deve ser compreendida em uma concepção mais ampla, que engloba toda a comunicação verbal de qualquer tipo” (GEGE, 2013, p.63). Essa interação ocorre diante do fato de que:

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum entre o locutor e interlocutor. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.117)

A partir das palavras de Volochínov acerca da palavra como ponte lançada entre interlocutores, recorreremos a Ponzio (2010, p.37), o qual destaca que

A palavra tem sempre uma dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, e em relação ao outro. Ela alude sempre mesmo contra vontade, sabendo ou não, à palavra do outro. Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, palavra objetual, que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra.

A enunciação é o resultado de uma interação eu-outro, também nas características formais. **Cada texto, escrito ou oral, está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e se oriente em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude, replica, objeta, ou dos quais procura apoio, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os, etc.**

A palavra mais monológica não é senão o grau mais baixo de alusão à palavra do outro.

A filosofia do ato singular e irrepitível, segundo a tarefa que Bakhtin assinala, e que está na base da busca da palavra como ato por sua vez singular e irrepitível, deve descrever de maneira participante a concreta “arquitetônica” focada ao redor do eu, cujos momentos, segundo os quais se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais são: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro”. A arquitetônica do eu se caracteriza em termos de alteridade. O eu na sua singularidade, na sua unicidade é a amoralidade singular, única segundo a qual se organiza a sua constitutiva alteridade.

A interação ocorre diante da palavra ter duas faces: primeiramente ela é dita por alguém e destina-se a outro alguém. Como afirma Volochínov (2014) a palavra (enquanto unidade do discurso - enunciação) é o produto da interação entre sujeitos; a palavra constrói a relação entre sujeitos, haja vista que é por intermédio dela que é possível conectar-se ao outro.

É considerando os dizeres de Ponzio que podemos afirmar que as palavras são palavras-alocução, pois elas dialogam com outras palavras; é o embate da palavra com a palavra; a palavra sobre a palavra. Nesse embate discursivo, constituído nas relações dialógicas, em que se aceita, nega, completa, confirma, exclui (entre muitas outras ações com e sobre a palavra), a palavra abarca o movimento dialógico: *eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro*. São esses encontros de palavras que fazem com que existam a *palavra como outra palavra* - a palavra do outro como palavra minha. É essa a mesma relação constituída com o texto, pois ele está *dialogicamente* ligado a outros textos, ele está em diálogos com outros textos.

Dessa forma, a palavra e o texto não podem ser atribuídos apenas ao locutor, uma vez que ele incorpora discursos exteriores em seu discurso interior; o texto do outro é incorporado em seu texto. Logo todo texto é múltiplo em relação às vozes que se encontram nos fios textuais, pois há dizeres polifônicos em cada texto.

2.3 O gênero discursivo

Como afirmado anteriormente, o uso da língua se faz em forma de enunciados únicos e concretos, que são ditos por indivíduos em determinadas esferas de atividades sociais. Cada enunciado reflete “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2006, p.261). Para isso, é preciso considerar o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional de cada enunciado.

Esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – como sustenta Bakhtin “estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (IDEM). O Círculo ainda reitera que *cada enunciado particular é individual*, no entanto ainda que individuais, tais enunciados, em sua estrutura diante do campo de utilização, *são relativamente estáveis*, os quais são denominados de *gêneros do discurso*.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros discursivo, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2006, p.262)

A partir de Bakhtin é possível compreender que os gêneros discursivos são praticamente infinitos, pois cada um abarca uma determinada atividade humana de uma esfera social. Nesse sentido, qualquer atividade humana é mediada por um gênero discursivo, indicando que a heterogeneidade dos gêneros é extrema. Embora haja um número ilimitado de gêneros, “Bakhtin destaca que coexistem gêneros padronizados – por exemplo, os oficiais, que mantêm certa estabilidade – e os gêneros mais flexíveis, das reuniões sociais, da intimidade familiar, da esfera literária” (BARROS, C., 2008, p.21). Dessa forma, é preciso atentar para essa questão, pois segundo o Círculo a diversidade dos gêneros não pode ser minimizada.

Diante dessa heterogeneidade do gênero, Bakhtin atenta também para a diferença entre os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários são os gêneros simples ou gêneros da comunicação cotidiana; os secundários são os complexos ou “da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita” (MACHADO, 2013, p.155). Em relação aos secundários, o Círculo afirma que

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2006, p.263)

Como exemplos de gêneros discursivos primários há as diversas modalidades de diálogos do cotidiano, as quais incluem o relato do dia a dia, as breves réplicas do diálogo, etc., todavia, diante da relativa estabilidade do enunciado, um gênero primário pode ser absorvido, reelaborado e tornar-se um gênero secundário, já que “no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (IDEM).

Uma das características do gênero primário é sua relação imediata com a realidade concreta, isso ocorre pelo fato do gênero estar ligado aos contextos mais simples de comunicação. Quando ele incorpora a complexidade do gênero secundário transformando-se em um, logo ele perde essa relação.

Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2006, p.263-264)

Acerca dessa transmutação de gêneros, Machado (2013, p.155-156) também afirma que

Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Os gêneros secundários – tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos – são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política. Isso não quer dizer que eles sejam refratários aos gêneros primários: nada impede, portanto, que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo. Em contatos com esses, ambas as esferas se modificam e se complementam. Assim um diálogo perde sua relação com o texto da comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica. Adquire, assim, os matizes desse novo contexto.

Nessa perspectiva, todo gênero é passível de transformação: um diálogo cotidiano entre mãe e filha, que corresponde a uma realidade imediata de comunicação, pode ser incorporado em um romance, tornando-se um gênero secundário e desvinculando-se desse caráter de realidade imediata. Isso ocorre por causa das inúmeras atividades sociais, em diferentes esferas de uso da linguagem, ou seja, *a diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana* é extremamente intensa, visto que cada gênero corresponde a uma atividade humana e essas também são infinitas.

Podemos também compreender essa relação diante da seguinte afirmação: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2006, p.265). Ou seja, existem tantos gêneros, porque eles refletem a vida, da mesma forma como a vida é refletida na língua. Assim, “os gêneros evoluem, transforma-se, surgem ou desaparecem, são absorvidos por outros, de acordo com as esferas de atividade humana” (BARROS, C., 2008, p.21). A partir disso, as esferas de uso da linguagem não podem ser compreendidas como abstratas, pois são uma “referência direta aos enunciados concretos que se manifestam no discurso” (BRAIT, 2013, p.156).

Os gêneros se desenvolvem, alteram-se, surgem ou desaparecem e ainda são absorvidos por outros. Todo esse processo ocorre frente as novas necessidades sociais. Como exemplo, podemos citar a carta, que foi mais utilizada em tempos passados e com advento tecnológico muitos indivíduos, em determinadas situações, abandonaram seu uso em prol da rapidez do e-mail, gênero que configura, grosso modo, o correio eletrônico.

“Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.44, ênfase acrescentada). O Círculo leva-nos a compreender que os enunciados modificam também de acordo com a época e suas condições sócio-históricas. Ainda se agrega a transmutação do gênero, as noções de *totalidade-estabilidade* e *singularidade-instabilidade*. Em relação à *totalidade-estabilidade*, podemos afirmar que

A relativa estabilidade de um gênero estaria relacionada a sua historicidade passada (memória do passado). “Os *enunciados* e seus tipos, isto é, os *gêneros discursivos* [...]” são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a *memória* e o acúmulo da *história* de suas utilizações; assim os *enunciados* vão se constituindo em tipos e formas mais consistentes para uso em esferas específicas, com estilos específicos, tratando de temas específicos, se compondo com formas específicas. Daí a discussão da relativa estabilidade para esses tipos e formas de enunciados: a repetição de uso daqueles enunciados naquela situação precisa, naquela atividade humana precisa, naquele jogo interativo preciso, vai estabilizando

determinados tipos de enunciados que são os que chamamos de *gêneros do discurso*. (GEGE, 2013, p.50, grifo dos autores)

Já a instabilidade ocorre diante da

Possibilidade de os gêneros irem se atualizando, se modificando, está relacionada ao trabalho desenvolvido pelo *sujeito* ocupado com um projeto de dizer, junção de seu passado e de seu futuro, frente a uma alteridade viva e atuante, seu interlocutor. O trabalho responsivo do sujeito instabiliza o gênero a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Esse movimento não nega a historicidade do sentido, nem o tipo e a forma já estabilizada, mas a movimenta para novas possibilidades, instaurando novas formas e novos tipos de enunciados, relacionando com tipos e formas que são usualmente empregados em outras atividades humanas; esse movimento relaciona *gêneros*, joga um dentro do outro, obriga enunciados a frequentar novas atividades e significá-las e, ao mesmo tempo, renova o *gênero* dentro do qual se enuncia. Esse trabalho dialógico, responsivo, centrado na *alteridade*, está sempre prenhe de perspectivas, e buscas por completudes de sentidos, de identidades, de relações sociais, sempre inconclusas. Esse trabalho responsivo instaura a renovação do *gênero*, veste novos *temas* sobre significações históricas dos *enunciados* e das *palavras*, faz com que o *estilo* do *gênero* se conflite com o estilo individual e vice-versa, reconfigura sua composição formal. (GEGE, 2013, p.51, grifo dos autores)

A estabilidade do gênero se dá frente ao fator memória, ou seja, o indivíduo, como falante da língua, conhece as formas de usar a língua para chegar ao ponto esperado, isso ocorre porque ele utiliza, enquanto enuncia, seu conhecimento histórico adquirido. O sujeito, então, sabe qual “modelo” utilizar para interagir com o outro e ter uma resposta sobre essa ação. Por outro lado, a instabilidade ocorre diante desse mesmo fator, pois quando o indivíduo utiliza o “esqueleto” de um determinado gênero, ele o modifica perante seu contexto e seu projeto de dizer. Todo novo enunciado, proferido pelo sujeito do discurso, instaura um processo de alteridade, visto que a relação com seu interlocutor o constitui, isto é, seu dizer é construído tendo em vista seu interlocutor. Assim, a cada interlocutor e a cada enunciação são construídos novos projetos de dizer e esses são desenvolvidos por intermédio da relação passado – futuro, cuja historicidade não é negada, mas é resignificada a cada novo enunciado.

Embora compreenda-se que o gênero comporta a totalidade-estabilidade e a singularidade-instabilidade, ambos não são opostos, pois se complementam na relação dialógica dos indivíduos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se usa o já conhecido para a construção de um projeto de dizer, esse conhecimento, diante do novo contexto no qual está inserido, movimenta e altera o gênero já estabilizado, desestabilizando-o. É por causa disso que Bakhtin afirma que os enunciados são tipos *relativamente estáveis*.

O gênero ainda abarca o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O estilo, de acordo com o Círculo, está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas dos gêneros. “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2006, p.265). Mesmo que todos comportem o estilo individual, é preciso atentar a tal questão, já que uns são mais propícios ao estilo individual que outros, ou seja, em alguns se tem mais liberdade para sua construção, ao passo que outros gêneros não. “Nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (IDEM). Podemos dizer, então, que há um certo grau de individualidade que cada gênero comporta. Há gêneros mais favoráveis, outros menos.

Assim, de acordo com o Círculo, os gêneros literários, por exemplo, são mais abertos ao estilo individual. Aliás, na literatura de ficção “o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais” (IDEM). A literatura, em suas diferentes formas, possibilita ao autor utilizar diferentes aspectos de sua individualidade.

Do lado oposto da aceitação da individualidade, estão os gêneros que obrigatoriamente utilizam formas padronizadas, como os diferentes gêneros relacionados aos documentos oficiais, bem como as ordens militares (BAKHTIN, 2006).

Podemos afirmar que há os gêneros propícios ao estilo, como a outros que não o são. No entanto, dentro desse quadro de gêneros que aceitam, de forma ampla, a individualidade, não são todos que possuem o estilo como foco. Há, por exemplo, aceitabilidade pelo estilo individual dos gêneros literários, porém em outros gêneros, embora seja importante, “o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (Ibidem, p.265). O teórico ainda acrescenta que

Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional. A própria questão da língua nacional na linguagem individual é, em seus fundamentos, o problema do enunciado (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa na forma individual). A própria definição de estilo em geral e de estilo individual em particular exige um estudo mais profundo tanto da natureza do enunciado quando da diversidade de gêneros discursivos. (Ibidem, p.266)

O Círculo apresenta a problemática do estilo no gênero discursivo e a partir disso, é possível observar a questão estilística tanto nos gêneros primários quanto nos secundários. Os primários, sendo os que possuem relação imediata com a realidade concreta, tem o estilo desenvolvido de forma mais ampla e livre que nos secundários, devido às necessidades de comunicação que há em cada esfera de atividade. Já nos secundários, o estilo enfrenta maior diversidade, haja vista que são mais elaborados, assim o estilo individual pode ou não ser mais propício, dependendo de cada atividade humana.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2006, p.266)

O estilo conecta-se não somente com os campos de atividades humanas, mas também está relacionado ao interlocutor, além das unidades temáticas, ou seja, todo o contexto no qual o gênero está inserido influencia a construção do estilo do enunciado.

“As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (Ibidem, p.267). Todas as mudanças que os gêneros suportaram afetam o estilo e também estão associadas às mudanças que ocorrem na vida social. Dessa forma, o autor afirma que antes de integrar efetivamente o léxico, gramática ou o sistema fonético toda mudança passa antes pelos gêneros discursivos. Isto é, é primeiramente no enunciado que ocorrem as transformações estruturais da língua, pois toda forma de experimentação ou elaboração são introduzidas nos enunciados e a partir disso entram ou não para o sistema linguístico de determinada língua. Um exemplo claro pode ser os textos literários.

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.). Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros

(literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc.), em maior ou menor grau, também dos novos procedimentos de gêneros de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc., o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso. Quando recorremos às respectivas camadas não literárias da língua nacional estamos recorrendo inevitavelmente também aos gêneros do discurso em que se realizam essas camadas. Trata-se, na maioria dos casos, de diferentes tipos de gêneros de conversação e diálogo; daí a dialogização mais ou menos brusca dos gêneros secundários, o enfraquecimento de sua composição monológica, a nova sensação do ouvinte como parceiro-interlocutor, as novas formas de conclusão do todo, etc. Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero. (BAKHTIN, 2006, p. 268)

De fato, o estilo literário se alterou ao longo dos períodos históricos. Tais alterações ocorrem, como destaca Bakhtin, através da relação de estabilidade/instabilidade dos gêneros que reflete e refrata a vida humana em sociedade, assim os primários influenciam os secundários, incluindo nesses os textos literários.

Então, os textos literários não se alteram apenas devido à influência de outros textos literários, mas também por causa das modificações e alterações dos gêneros primários, que, por sua vez, modificam-se diante dos novos campos de atividades sociais e em consequência alteram-se os estilos. Todo esse movimento de diversidade não é necessariamente da linguagem, mas essa é refletida no movimento da vida. “É bom lembrar que também aqui não é a linguagem em si mesma que cria essa diversidade; a linguagem é, antes, uma “multiplicadora de mundos”, ou ainda, “mescladora de mundos”. (MELO, 2005, p. 181)

É evidente que muitos fatores sociais podem alterar o estilo do enunciado, Bakhtin elenca alguns: “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2006, p.296). Isso ocorre porque todo signo é por natureza ideológico, ou seja, a seleção léxica que escolhemos quando falamos está relacionada aos valores sociais que atribuímos a ela.

Esse valor expressivo que atribuímos ao signo também modifica e altera não apenas o estilo, assim como a construção composicional. “[...] determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (Ibidem, p.289).

Da mesma forma que se sucedeu ao estilo, que tem grau vário ao tocante do gênero, verifica-se isso também no elemento expressivo.

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vario e grau vário de forma, mas ele existe em toda parte: um enunciado, absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (BAKHTIN, 2006, p.289)

A construção composicional está indissociavelmente ligada ao estilo, uma vez que esse pode ser desenvolvido também por meio de sua composição. E ambos relacionam ao elemento expressivo, que é “*uma peculiaridade constitutiva do enunciado*” (Ibidem, p. 296).

O conteúdo temático comporta o tema do enunciado, Bakhtin/Volochínov afirma que o enunciado é único e irrepitível na cadeia de comunicação de um determinado campo de atividade humana. A mesma posição é assumida pelo tema, ou seja, também é único e irrepitível. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (VOLOCHÍNOV, 2014, p.133). Assim, percebe-se que é preciso considerar que o tema da enunciação é determinado também pelo contexto no qual está inserido. Logo o extralinguístico está intrínseco ao conteúdo temático, alterando-o profundamente.

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação. (Ibidem, p.133-134)

Além do tema que é irrepitível e único e é determinado tanto pela construção composicional quanto pelo extralinguístico, há a *significação*, que, por sua vez, abarca os elementos que são reiteráveis do enunciado, ou seja, a significação “contempla os sentidos reiteráveis, previsíveis, cristalizados, estabilizados e dicionarizados da *língua*” (GEGER, 2013, p.99). O Círculo explicita as relações entre ambos:

Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. O tema da enunciação é na essência irredutível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.134)

Nesse sentido, tanto o tema quanto a significação são inerentes ao enunciado, pois “além do tema, ou mais exatamente, no interior dele, a enunciação é igualmente dotada de uma significação” (VOLOCHÍNOV, 2014, p.134). É através do tema que o enunciado tem seus elementos não reiteráveis e por meio da significação há o *aparato técnico* utilizado para o desenvolvimento do tema, isto é, sem o tema não há significação e sem significação não há tema. Dessa forma, tanto a significação quanto o tema de cada signo estão dentro do sistema de cada língua, bem como no contexto sócio-histórico no qual ocorreu determinado enunciado.

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido. (IDEM, grifo do autor)

De acordo com Dias (2005, p.100) para a compreensão da noção de enunciado proposto por Bakhtin, precisamos ter diante de nós duas direções: “a investigação contextual do elemento linguístico nas condições de uma enunciação concreta e a investigação do significado desse elemento no sistema da língua”. Sob esse olhar é necessário ponderar esses dois lados do enunciado, pois para entender isso é preciso considerar que:

Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se. Mas, à medida que a linguagem se desenvolveu, que o seu estoque de complexos sonoros aumentou, as significações começaram a estabilizar-se segundo as linhas que eram básicas e mais frequentes na vida da comunidade para a utilização temática dessa ou daquela palavra. O tema, como dissemos, é um atributo apenas da enunciação completa; ele pode pertencer a uma palavra isolada somente se essa palavra opera como uma enunciação global. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.135)

Ainda que a significação esteja ligada à língua, ela é indissociável da situação concreta no qual está submetida. Ela, em contato com o tema, torna-se diferente em cada situação, haja vista que o tema dissolve em si a significação, ou seja, frente à realidade concreta na qual está inserida, ela é envolvida pelo tema.

Para exemplificar, o Círculo utiliza da expressão “*que horas são?* ”. Cada realização constitui um tema diferente, pois “um tema é, então, determinado por uma operação em que entram conjugados os elementos não-verbais da situação e as formas propriamente linguísticas” (DIAS, 2005, p.100-101). Enquanto que a significação, como elemento reiterável da enunciação, aponta para o fato de que é igual “em todas as instâncias históricas em que é pronunciada; ela se compõe das significações de todas as palavras que fazem parte dela, das formas de suas relações morfológicas e sintáticas, da entoação interrogativa, etc.” (VOLOCHÍNOV, 2014, p.134).

Esse movimento de instabilidade e estabilidade do enunciado é conduzido pela relação tema/significado. Um é intrínseco ao outro; um em contato com o outro se transforma, por isso, embora a significação seja o reiterável e repetível do enunciado, ela se transforma quando envolto pelo tema.

O mesmo ocorre com o tema, pois esse necessita buscar na estabilidade da significação seus sentidos, senão não há como construir elos com os enunciados já produzidos acerca de determinados assuntos. Ainda que, em alguns momentos, esses conceitos propostos pelo Círculo possam parecer contraditórios, tais podem ser elucidados pelo próprio Volochínov (2014, p.136):

A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

O tema, enquanto *estágio superior real da capacidade linguística de significar*, relaciona-se à capacidade de apreensão do tema no processo de compreensão ativa, ou seja, é preciso a captação do tema (os elementos não reiteráveis, que se encontram na realidade imediata e concreta da situação na qual se produz o enunciado) para que o sujeito consiga compreender de forma ativa a enunciação.

Por outro lado, a significação, enquanto *estágio inferior da capacidade de significar*, indica que apenas em si não ocorre a compreensão ativa, isto é, é apenas um potencial, pois ela só significa quando relacionada ao tema concreto do enunciado. Então, poderíamos dizer que enquanto potencial significa apenas a decodificação dos elementos linguísticos do enunciado.

No entanto, é preciso reiterar que tanto a significação está indissociável ao tema quanto o oposto também é recíproco, uma vez que a enunciação concreta só pode ocorrer quando há a relação entre o não-verbal e o verbal, entre o reiterável e o não reiterável. É em razão dessa ligação que ocorre as contrapalavras.

Por fim, nessa perspectiva do enunciado, o gênero discursivo, composto pela construção composicional, estilo e conteúdo temático, tanto se instabiliza quando estabiliza e levar o texto para a sala de aula, como atividade que o considera enquanto enunciado, é propor esse movimento entre o estável e o instável.

2.4 A produção de texto em sala de aula

Considerar o texto em sala de aula enquanto enunciado é ponderar suas estabilidades e instabilidades.

Privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E mais ainda: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura.

Um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades, mesmo consideradas as constrações da situação em que é produzido. (GERALDI, 2010, p.140)

Seguindo essa via, a linguagem é compreendida como mediadora das ações humanas nas diferentes esferas de atividade. Sendo assim, todos os indivíduos antes de adentrarem a escola, como sujeitos falantes do português, já conhecem a língua, já utilizam o gênero discursivo para interagir com o outro (BRASIL, 1998). No entanto, o sujeito falante, em seu cotidiano, utiliza-se, principalmente, os gêneros primários, pois estão ligados às situações imediatas de comunicação. Cabe, então, a disciplina de língua portuguesa estimular o conhecimento do aluno levando a compreender (e usar) a transmutação entre os gêneros primários e secundários, além de saber utilizar os gêneros secundários, que são mais complexos, em diferentes situações de sua vida. Dessa forma, é a partir do texto, enquanto enunciado e como materialização dos discursos, que o ensino de língua portuguesa conduzirá o aluno para uma aprendizagem efetiva.

O professor, no trabalho com os gêneros discursivos como ferramenta de ensino, tem a possibilidade de criar, nas aulas de Língua Portuguesa, espaços onde os discursos circulem e as opiniões possam ser debatidas, mas, principalmente, pode dar voz aos alunos, possibilitando que eles leiam diferentes textos, leitura tida aqui não somente no sentido estrito, mas na sua acepção mais ampla: que possam ler também o que não está escrito, as entrelinhas dos discursos, os temas de fatos e atitudes que fazem parte da vida cotidiana. (BARROS, C., 2008, p.23)

Além da necessidade de saber utilizar os gêneros discursivos mais complexos, exigidas em determinadas atividades sociais, a autora argumenta que o gênero em sala possibilita a compreensão dos discursos e principalmente do não dito nos discursos provocando no aluno a busca pelo entendimento dos sentidos produzidos nas palavras que escolhemos quando enunciamos.

Por outro lado, durante o processo de leitura e compreensão, o aluno também produz textos orais ou escritos, que, em sala de aula, nega, acrescenta, entre outras inúmeras respostas possíveis a cada enunciado produzido. Desse modo, como afirma Geraldi (2013), a produção de texto precisa ser tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, 2013, p.136)

Durante a atividade de produção textual, o aluno dialoga com muitos textos produzidos previamente, de modo que é impossível ser uma atividade exclusivamente de reprodução, ou seja, o aluno constrói seu discurso por meio de discursos alheios, assim, tais não são mera cópia de outros. Porém, para que o aluno escreva, é preciso, durante esse processo de produção, haver condições que o faça escrever.

Um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever. (GERALDI, 2010, p. 98)

Então, para a realização de uma produção de texto, o aluno precisa: (1) ter o que dizer; (2) ter razões para dizer; (3) ter alguém para dizer; (4) ter estratégias para dizer; e (5) como locutor, em um processo de interação, constituir-se como tal (GERALDI, 2013).

Para o aluno produzir um projeto de dizer é necessário que ele tenha condições para isso e é preciso que ele tenha um interlocutor, real ou não. “Pode-se definir um *projeto de produção de textos* com destinação a interlocutores reais ou possíveis” (Ibidem, p.162).

Já em relação às razões para dizer, o aluno precisa ter motivação, senão, como afirma Geraldí (2013) a atividade se torna uma tarefa a cumprir.

Ter o que dizer aponta que o texto não é um amontoado de regras gramaticais, mas sim muitos dizeres constituindo um dizer.

Para construir um dizer, são necessárias estratégias, ou seja, é preciso fazer escolhas de estruturas ou léxico. Essa conjuntura, no processo de produção, engloba a criatividade de cada sujeito.

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção o texto exige articulações entre situações, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referência com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010, p.141).

A criatividade, durante a produção textual, implica o movimento da língua, que por sua vez, implica o movimento da vida, já que a língua se infiltra na vida através desses enunciados concretos que realizamos e por meio desses enunciados a vida também penetra na língua (BAKHTIN, 2006).

Nessa perspectiva, “a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado” (GERALDI, 2008, p.8), isto é, o texto em sala de aula exige um processo de ensino e aprendizagem que tem como foco “algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores” (IDEM).

Dessa maneira, é preciso estar atento a esse tratamento que possibilita um olhar sobre o novo e não um olhar sobre o já acontecido, apenas como forma de reprodução do previamente conhecido.

Atrelado ao tratamento didático do texto focado no “novo” está a heterogeneidade, pois, é necessário, a cada gênero discutido e desenvolvido em sala de aula, a compreensão que cada texto merece um tratamento especial, ou melhor, não é possível construir

um único roteiro para tratar o texto; cada texto possui um percurso único que precisa ser trabalhado com os alunos.

A inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos. (BRASIL, 1998, p. 26)

Diante da afirmação da heterogeneidade na seleção de textos, também está a heterogeneidade no tratamento textual, haja vista que os PCN (BRASIL, 1998) confirmam a importância de ambos para o desenvolvimento de uma postura crítica-reflexiva acerca dos usos da linguagem.

Dessa forma, é imprescindível enfatizar, frente aos temas transversais e locais, a diversidade de textos tanto em relação à seleção quanto ao tratamento e é devido a essas heterogeneidades que o aluno, por meio da escrita e durante as práticas de produção, “desenvolve seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro” (Ibidem, p. 77).

3º CAPÍTULO: UMA PRÁTICA DE ENSINAR E APRENDER TEXTOS: O CORDEL

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.”

(Alberto Manguel)

3.1 A literatura no âmbito escolar

Nós nos comunicamos através de enunciados concretos que são elos na infinita cadeia de comunicação humana, ou seja, produzimos enunciados diariamente para as inúmeras situações que encontramos em nosso cotidiano. Tais enunciados possuem características relativamente estáveis, que Bakhtin (2006) denomina *gêneros discursivos*, como já abordado no capítulo anterior.

Quando o gênero adentrou a sala de aula como prática pedagógica do ensino de língua portuguesa se instaurou a tentativa de aproximação do contexto extraescolar ao escolar, em detrimento do uso que se fazia do texto (exclusivo para exercícios gramaticais, os quais eram realizados de forma descontextualizada em relação à realidade do aluno).

A vista disso, Geraldi (2010) afirma que quando se tenta aproximar o ensino do mundo cotidiano tem-se um distanciamento dos gêneros literários no ensino, pois, diante da diversificação dos gêneros, são privilegiados outros como os textos pragmáticos ou referenciais, haja vista que “a leitura e a produção de textos supostamente pragmáticos são preferidos e considerados mais apropriados para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos estudantes” (Ibidem, p.65).

No entanto, ainda de acordo com Geraldi (2010), o convívio com o texto literário é um caminho necessário a ser percorrido, uma vez que é também por intermédio desse que é possível desenvolver a capacidade de expressão do aluno, não apenas na escrita do texto literário, mas, por exemplo, em textos argumentativos.

Seguindo essa via, podemos destacar as palavras de Cândido (1999, p.84) acerca da literatura e sua possibilidade de formação, que (diferentemente dos outros textos) está “[...] longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] ela age com o impacto indiscriminado

da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras [...] a literatura, como na vida, ensina na medida em que atua com toda sua gama”.

Nesta perspectiva, podemos dizer que, no ensino, a literatura desestabiliza o “fixo”, pois leva a palavra em sentido ao que se vivencia fora da escola – a vida e as relações dialógicas que são intrínsecas a ela. Assim como afirma Cândido (1999), a literatura humaniza o sujeito não apenas através da luz, mas também pelas sombras, isto é, a literatura conduz o ser humano ao que realmente somos, sem máscaras, haja vista que a palavra literária é indissociável de nós – seres humanos.

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. Mais recentemente, ocorreu o boom das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela. Isto, sem falar no bombardeio incessante da publicidade, que nos assalta de manhã à noite, apoiada em elementos de ficção, de poesia e em geral da linguagem literária. Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CÂNDIDO, 1999, p.82)

Com muita propriedade Cândido (1999) destaca que a literatura é intrínseca a nós seres humanos, desde os textos mais simples (considerados gêneros primários) até os textos mais complexo (gêneros secundários), refletindo e refratando tanto o indivíduo quanto o contexto no qual está inserido, pois ressaltando as palavras do teórico “*a fantasia nunca é pura*”. É também devido a isso que surge a necessidade de estudar literatura em âmbito escolar.

Em relação a esse tema, Petrilli (2013) também afirma que a literatura é um importante *medium* nos processos educativos, de modo que não há necessidade da evocação exorbitante das tecnologias avançadas (embora sejam necessárias ao ensino), já que a literatura, *em toda a sua potencialidade*, provoca o encontro entre palavra própria e palavra outra.

Um médium importante nos processos educativos, *desde a infância até os níveis mais altos de formação profissional e de especialização, é a palavra literária, a palavra dos gêneros literários, indiferentemente gêneros “baixos” ou “altos”*. De fato, é a palavra literária que experimenta e pode ressaltar e desenvolver as potencialidades da palavra, mostrando-se em toda a sua forma (espessura, grandeza) dialógica, em toda a sua capacidade de interação pessoal, em toda a sua disponibilidade de encontro entre palavra própria e palavra do outro, em toda a sua capacidade de escuta, de recepção, de hospitalidade da palavra do outro. Escuta, recepção, hospitalidade que, na situação atual da comunicação globalizada, são as condições necessárias para a melhora da qualidade de vida (mas, dadas também as atuais possibilidades tecnológicas da vida no planeta), que é diretamente proporcional ao melhoramento das relações e da convivência com os outros, que já não são somente os nossos vizinhos mais próximos, mas também os vizinhos distantes. (PETRILLI, 2013, p.167-168)

Para ambos os teóricos, a literatura está indissociavelmente ligada ao ser humano e nós precisamos dela em todos os momentos de nossas vidas, desde os primeiros momentos até os últimos.

Eles, Petrilli (2013) e Ponzio (2010), também destacam que a palavra literária, diferentemente da palavra cotidiana, nos oferece a possibilidade única de compreender os dizeres dos outros em nossos dizeres, ou seja, apenas ela⁷ nos possibilita a compreensão da estrutura dialógica da palavra⁸.

A literatura como *medium* importante no processo de ensino e aprendizagem implica considerar as relações dialógicas em diferentes espaços culturais e sociais, acarretando não apenas uma interação harmônica, mas também uma relação de enfrentamento. *A unidade da cultura não se reduz à simples harmonia, porém se parece mais com um vivo debate no qual intervêm diferentes vozes* (PONZIO, 2012, p.51). Esse enfrentamento proporcionado pela palavra literária propõe uma educação também relacionada à escuta de outras vozes, conseqüentemente, relaciona-se à compreensão, de maneira não superficial e monótona, da

⁷ Nesse capítulo palavra é compreendida como enunciado, ou seja, é unidade do discurso e não da língua.

⁸ E assim como na vida, na arte a palavra necessita do extralinguístico para significar, pois uma vez separada da vida ela perde seu sentido, haja vista que seu caráter social. E como observamos em Bakhtin (2013, p.77): “esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade, na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funda com ele em uma unidade indissolúvel”. Ou seja, a palavra é indissociável do contexto social no qual ela foi enunciada e é nesse contexto que são construídos os juízos e valores da palavra. A indissociabilidade palavra-vida também se aplica a palavra literária. Logo, a literatura também é entendida como um fenômeno social e não pode ser vista fora da sociedade em que está inserida. Aliás, a literatura tem um relacionamento singular com a sociedade da qual faz parte, basta observar o tratamento estético que a literatura necessita para expressar as emoções sentidas pelo ser humano.

Como a palavra, os sentidos das obras literárias são construídos a cada processo de interação. A cada interação a obra é resignificada, visto que o signo é ideológico e ainda que, durante a enunciação, o aluno resgate os sentidos construídos historicamente. É a partir dessa construção histórica que o sujeito (aluno) constrói os seus dizeres e elabora novos dizeres, provocando novos sentidos. Em razão disso, uma enunciação em sentido pleno é composta por duas partes: (1) a palavra em si e (2) seu contexto – realização verbal e o subentendido.

palavra dialógica, pois “é justamente a palavra literária mais do que qualquer outra que melhor sabe fixar e colocar em cena a abertura dialógica da palavra e da consciência humana” (PETRILLI, 2013, p.85).

Essa complexidade da palavra na vida pode ser vista de forma plena na literatura, pois

A palavra literária sai do contexto limitado da orientação predominantemente monológica, segundo a qual é empregada em relação ao seu objeto, à sua função e aos fins restritos dos indivíduos que a empregam. A palavra literária entra, no entanto, no contexto do discurso que a configura, na complexa interação verbal com o autor que a reporta, a objetiva, na forma do discurso indireto, direto, indireto livre e nas suas variantes. Por isso, a complexidade do diálogo da palavra viva pode ser melhor estudada na configuração literária da palavra e na sua dialogização interna. E este estudo interessa quando a busca não apenas não se dirige à palavra reduzida à frase, à célula morta da língua, mas à enunciação, à célula viva do discurso, é a busca da palavra outra, não sujeitada, não funcional, não servil, da palavra na liberdade. (PONZIO, 2010, p.61-62)

A palavra literária no ensino, compreendida nessa perspectiva dialógica, é essencial para a formação de cada sujeito, uma vez que sensibiliza o aluno para questões relacionadas à vida e conseqüentemente para a cidadania. Os PCN reconhecem que em determinados momentos essa questão é omitida pela escola. O documento ainda afirma que o ciclo II do ensino fundamental é uma etapa de grande importância para o sujeito, uma vez que é um momento de transformação, de modo que “implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades” (BRASIL, 1998, p.46). Pensando bakhtinianamente, mais autonomia nas decisões da vida acarreta não ter um *álibi*⁹ (Bakhtin, 2012).

Assim, um ensino que compreende as necessidades do ser humano frente à sociedade contemporânea não pode utilizar a literatura apenas como pressuposto para

⁹ “*Não-álibi*” significa “*sem desculpas*”, “*sem escapatórias*”, mas também “*impossibilidade de estar em outro lugar*” em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo (PONZIO, 2012, p.20). O teórico ainda destaca que:

“O meu “*não-álibi no ser*” comporta a minha unicidade e insubstituibilidade, “transforma a possibilidade vazia em ação responsável real”, confere efetiva validade e sentido a cada significado e valor de outra forma abstrato, “dá um rosto” para o evento de outra maneira anônimo, faz de modo que não exista a razão objetiva nem a subjetiva, mas que “cada um tenha razão no seu próprio lugar, e tenha razão não subjetivamente, mas responsabilmente.” (Ibidem, p.26)

A palavra literária, ao expor a vida como realmente é, aponta para o aluno que não há formas de não se posicionar; não há *álibi*.

exercícios gramaticais ou de compreensão textual, mas, acima de tudo, a literatura tem que ser concebida em sua totalidade, unicidade.

Se a formação não é somente aquilo que a ideologia da “knowledge Society” propõe, ou seja, educação a serviço de uma sociedade de especializados, de competentes, de técnicos, que trocam os próprios conhecimentos e são apreciados e avaliados em relação às suas prestações no âmbito do chamado “trabalho imaterial”; mas se a formação é também educação à escuta, à indisponibilidade ao encontro de palavras, línguas, culturas, signos diferentes, então à palavra literária dever-se-ia atribuir um lugar de destaque. De fato, com os seus gêneros de discurso (secundários, indiretos, mediados, como diz Bakhtin), capazes de reflexão, representação e distanciamento crítico em relação aos gêneros “primários” do discurso ordinário, funcional aos diferentes contextos dos papéis sociais previstos pela contemporaneidade, pela organização atual da vida social, a palavra literária é também um medium importante entre os “estímulos-meios-artificiais”, no sentido de Vigotsky, adequados à educação e à formação. (PETRILLI, 2013, p.168)

Considerando as palavras de Petrilli, é preciso contemplar a literatura enquanto palavra viva intrínseca à vida. E, de acordo com Ponzio (2010), não podemos perder essa alteridade própria da literatura no ensino.

Em vez de considerar o ensino da língua viva separada do ensino da literatura, seria necessário mostrar, através da palavra literária em que grau elevado de dialogicidade pode viver a palavra. Seria preciso fazer ressoar a palavra dos outros na própria palavra e vice-versa, mostrar, na ausência de contextos dialógicos reais da sala de aula, como o diálogo concretamente se realiza naqueles criados pela palavra literária, e educar para o encontro de palavras, condição de uma competência comunicativa não superficial, através do texto literário, que o texto literário se ocupa especialmente de configurar. (PONZIO, 2010, p.62-63)

De forma breve, podemos compreender a competência comunicativa como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p.17). Nesse sentido, a literatura é capaz, diante de sua dialogicidade própria, de desenvolver no sujeito, em sala de aula, “a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação” (cf. FONSECA E FONSECA, 1977, p.82 apud TRAVAGLIA, 2009, p.17). Ainda segundo Travaglia (2009) tal competência abrange outras duas competências: a linguística e a textual. A primeira relaciona-se a capacidade de saber selecionar e construir, diante do léxico, “sequências próprias e típicas da língua” e a segunda, a capacidade de, frente a situações de interação, produzir e compreender os gêneros do discurso, respectivamente. Assim, temos o envolvimento tanto da capacidade de construção de sequências conhecidas pelos falantes da língua, quanto a capacidade de

selecionar e construir textos diante de dada situação discursiva. Seguindo esse ângulo, os PCN afirmam que, no segundo ciclo do ensino fundamental, o aluno deverá

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.32-33)

Nesse prisma, novamente, compreendemos que a palavra literária, através de sua dialogicidade, é um importante *medium* para a educação, já que ela conduz o sujeito à compreensão da palavra na vida, levando o aluno a assumir a palavra e agir, criticamente, perante às situações vividas, de modo a exercer seu papel de cidadão, uma vez que, segundo os PCN, é dever da escola direcionar esse aluno a este caminho reflexivo. Requisito esse necessário para o término do ciclo dois do ensino fundamental, de acordo com o documento oficial citado.

Para isso, o ensino da literatura não pode ser pretexto para realização de outras atividades linguísticas, como exercícios gramaticais. Acima de tudo, é na mediação que a literatura provoca a busca por um caminho para um ensino significativo, pois, além das competências já citadas, a palavra literária incita o aluno a uma compreensão responsiva.

A palavra literária mostra claramente que não se pode aproximar da outra palavra e compreendê-la na sua alteridade se se faz objeto de uma análise neutra, não partícipe; não se pode aproximar da outra palavra e compreendê-la nem mesmo fundindo-se com ela, mimetizando-se nela. Dela se pode aproximar-se apenas através da compreensão participante e responsável, apenas colocando-se em escuta. E configurar a outra palavra é possível apenas configurando este diálogo com ela. Apenas neste diálogo, na interação da palavra com a palavra, com a palavra outra, a palavra se manifesta na sua relação dialógica consigo mesma e com as outras palavras.

A palavra literária mostra claramente que a palavra “própria” alude sempre, à sua revelia, conhecendo ou não, à palavra do outro, e sempre palavra em contato com outra palavra, palavra sobre palavra e direcionada à palavra. Mostra claramente que o que a palavra diz, consegue ser, e a sua possibilidade de compreender o sentido daquilo que se diz, de conhecer-se, realiza-se sempre em relação com outra palavra, em relação à compreensão responsiva, à escuta que esta demarca por parte de outra palavra.

O que a palavra é por si mesma é sempre na relação com outra palavra. Se a dialogicidade se apresenta por isso também dentro de uma só voz é porque esta voz responde a uma outra voz, responde no sentido que, em relação a esta, não é indiferente, é sensível, dá

continuidade, é incapaz de furtar-se a esta. Sem o encontro da palavra com a palavra que a compreender, a palavra não apenas não pode compreender a si mesma, ela sequer subsiste por si mesma.

A palavra literária mostra claramente que a palavra outra não é compreensível se não pela palavra que com esta continua a interagir e não por uma palavra não-participante, não-envolvida, ou que pretende tê-la entendido, conhece-la e que, portanto, a dá por conhecida, certa, óbvio, previsível, sabida, evidente. (PONZIO, 2010, p.81-82)

A partir da interação que configura comunicação verbal ativa, o processo de compreensão do sujeito necessita da palavra outra para se tornar efetiva, ou seja, a compreensão se realiza quando se torna signo linguístico penetrando no sujeito e, em decorrência disso, ele responde ao dizer anterior. Assim, toda compreensão é ativa (VOLOCHÍNOV, 2014), visto que já contém o germe da resposta; a compreensão se concretiza a partir da palavra em contato com a palavra outra.

Se a compreensão é realizada por meio de resposta, logo é responsiva; sendo responsiva é ativa. A compreensão nunca é passiva e sempre ocorre no processo de interação. No entanto, para a efetivação desse compreender, precisamos do tema e da significação do enunciado. O tema da enunciação nunca é reiterável; é sempre único. Já a significação é a reiteração dos significados construídos historicamente acerca daquele signo. Seguindo esse eixo, Volochínov (2014, p.136-137) afirma que:

Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Para o processo de compreensão se tornar efetivo é necessário a apreensão do tema, ou seja, o sujeito precisa recuperar as significações históricas de determinado signo para replicar o enunciado de outrem. Se não houver esse caminho, o tema do enunciado não é absorvido, tornando uma palavra vazia, um não-signo. Nesse sentido, a palavra só pode ser compreendida em relação a palavra.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. É por isso que

não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.137)

No âmbito escolar, é a palavra literária que promove esse diálogo possível e excita a contrapalavra do outro. Desse modo, a contrapalavra é a compreensão ativa do sujeito – a compreensão também é dialógica, haja vista que se efetiva no encontro de palavras. Assim como afirma Volochínov (2014) a compreensão não se concretiza na palavra do locutor ou interlocutor, **a compreensão se realiza na arena, onde encontram-se as palavras.**

Também podemos afirmar que há níveis de compreensão, pois quanto mais numerosa e substancial é a contrapalavra, mais profunda e real é sua compreensão. Além da compreensão, concomitantemente, é realizado o movimento de reconhecimento (GERALDI, 2010) que também se efetiva na interação dos locutores. Embora sejam processos que ocorram simultaneamente, o reconhecimento pode afetar o nível de compreensão, pois é ele que

Releva o conhecimento internalizado da língua e somente se faz explícito nas interlocuções entre falantes nativos (isto é, nos diferentes usos), quando um recurso expressivo mobilizado é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes. (GERALDI, 2010, p.71)

Quando se depara com uma palavra desconhecida ou com uma estrutura sintática mais complexas, o interlocutor precisa intensificar a atenção para reconhecer o que está sendo dito e como está sendo dito. Apenas após esse processo, se efetiva a compreensão (IDEM). Desse modo, ainda que ocorram de forma simultânea, é preciso os recursos linguísticos de reconhecimento para ocorrer a compreensão.

De acordo com Geraldi (2010), a compreensão exige desde informações do contexto próximo até outras mais amplas que implicam lugares sociais, ideologias, história cultural, entre outras. Portanto, há sempre movimentos entre o linguístico e o extralinguístico, e ambos são mediados pelo encontro de palavras. O teórico ainda destaca que é esse movimento que promove a cadeia infinita de enunciados.

A dedução necessária destes movimentos entre o interno (linguístico) e o externo (contexto no seu sentido amplo) é que a língua não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas somente relativamente determinados, pois se assim não fora, seria impossível o jogo entre reconhecimento e compreensão. A língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar. (GERALDI, 2010, p.72)

Todos os gêneros, primários e secundários, configuram e objetivam essa troca cotidiana, comum e concreta (PONZIO, 2010). Todavia, nos gêneros literários essa troca é mais intensa, uma vez que é na palavra literária que as vozes se encontram de forma mais intensa, igual ocorre na vida.

Por fim, ainda que os textos referenciais ou pragmáticos sejam necessários em determinados momentos do ensino de língua portuguesa, o afastamento do texto literário do ensino não condiz com a realidade extraescolar, pois a palavra literária implica movimentos de compreensão e resposta responsiva, também acarreta o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso e reflexão da língua pelo falante e, por outro lado, ainda permeia o cotidiano de cada ser humano, da forma mais simples a mais complexa.

3.2 A literatura de cordel sob o viés bakhtiniano

De acordo com Ponzio (2010), ancorado em Bakhtin/Volochínov, a literatura é, por natureza, uma arena de luta, realizada através da palavra, no qual a visão de mundo oficial e a não-oficial se questionam reciprocamente. Isso porque a palavra não é neutra. Como afirma o Círculo de Bakhtin todo signo é ideológico, uma vez que indica um ponto de vista acerca de determinado objeto/assunto. Nessa perspectiva, Bakhtin (2012) nos faz ver que não há alibi no existir, ou seja, não há escapatórias, pois ocupamos um lugar único e singular. Esse “não-alibi no existir” também nos coloca em relação ao outro e toda interação entre mim e o outro pressupõe um ato responsável, haja vista que minha resposta é um ato responsivo; meu enunciado responde à palavra do outro, admitindo que é necessário se posicionar sobre o assunto em questão. Caminho esse que é percorrido inclusive pela palavra literária, que enquanto arena de disputa ideológica, implica uma contrapalavra mais crítica em relação ao contexto no qual está inserida.

Falar com reserva, assumir a postura, estilizar, parodiar: tudo isso impede de serem enredados na ordem do discurso, e nos papéis, nos estilos, nas situações comunicativas

determinadas por ele (escritor). A palavra literária trapaceia, engana o discurso da identidade, da diferença, dos papéis. Esta “trapaça” a língua (Barthes), este jogo, que engana, com os signos, é a ironia da escritura literária, que Bakhtin considera forma do calar, um modo de calar o discurso dominante, de defender-se do seu ruído ensurdecedor. (PONZIO, 2010, p.69)

A literatura é capaz de jogar, nas palavras de Ponzio trapacear, com a língua da forma que nenhum outro texto, exceto o literário, faz. E é neste âmbito do *calar o discurso não dominante* que a literatura de cordel está inserida, uma vez que fomenta a criticidade do sujeito no contexto no qual está introduzido.

3.2.1 Estado da arte e a literatura de cordel

Retomando a teoria de cunho bakhtiniano sobre enunciado, temos a afirmação de que nenhum enunciado nasceu do vazio, de modo que qualquer discurso dialoga com outros já produzidos. O mesmo ocorre com a presente dissertação.

Para realização desta pesquisa foi lido projetos realizados por outros pesquisadores sobre o assunto. Nas linhas deste trabalho, retomo como base teórica os textos “O cordel em sala de aula”, de Marcela Cristina Evaristo, “Gênero poéticos da tradição oral”, de Simone de Jesus Padilha, “O cordel no cotidiano escolar”, de Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro, “A literatura de cordel como recurso didático na orientação de usuários em uma biblioteca universitária”, de Raimundo Muniz Oliveira, “Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel”, de Stélio Torquato Lima e a dissertação “Literatura de cordel: letra, imagem e corpo em diálogo”, de Irene Gloe Diziolli, que em maior ou menor grau possibilitaram um caminhar apoiado na literatura cordelista.

No entanto, diante da extensão territorial de nosso país e das pesquisas realizadas em diversas universidades tanto na área da Educação quanto da Linguística seria inviável abranger aqui todas as pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Uma breve pesquisa no banco de teses da Capes ou de algumas universidades brasileiras é possível notar a extensa pesquisa já realizada com o cordel. Tais textos indicam a produtividade pedagógica em qualquer disciplina curricular do ensino básico e até mesmo do ensino superior.

Quando vista sob o viés bakhtiniano é notável que tais pesquisas sofrem uma queda em relação aos números. Todavia, como os próprios textos utilizados aqui (e outros disponíveis) indicam quão reflexiva pode ser a prática pedagógica focada no cordel, tanto ao professor quanto para os alunos, pois o cordel promove um olhar sobre o outro que nem todo texto literário canônico pode realizar.

Sobre essa pesquisa, pode-se afirmar que seu diferencial está no fato de ter sido realizada principalmente no segundo ciclo do ensino fundamental, o qual a literatura não é priorizada ou é utilizada como pretexto para outras atividades. Também, pode-se considerar o contexto no qual foi realizada, uma vez que corresponde a uma área geográfica onde tal literatura não é tão conhecida e ainda assim apontou para a fertilidade reflexiva que o cordel causa.

3.2.2 A história do cordel a partir de alguns teóricos

De modo geral, os estudiosos do tema afirmam que a literatura de cordel surgiu na Península Ibérica e relaciona-se com nosso país a partir do processo de colonização portuguesa em terras brasileiras (BRASIL, A. 2006). Para outros, esse gênero se desenvolveu através de outros de tradição oral. Segundo Cascudo (1998), a literatura oral originou da popular, que inicialmente se apresentava em forma de provérbios, adivinhações, contos ou cantos. Padilha (2011, p.284) afirma que o cordel está ligado “à tradição medieval de contar histórias a uma plateia de ouvintes interessados”. O que é considerado absoluto entre os teóricos que estudam o cordel é o nome dado ao gênero, que faz alusão a forma pela qual o texto é exposto, ou seja, quando os cordelistas expunham seus textos para comercialização, eles eram pendurados em barbantes – cordéis. Retornando à trajetória histórica, Dizioli (2009, p.32) atesta que

A poesia popular oral é o berço das cantigas e está presente no mundo todo. Deu origem ao romanceiro luso-espanhol da Idade Média e do Renascimento, período em que as poesias eram declamadas em voz alta, com temas de invocações aos deuses, cânticos que acompanhavam os movimentos rítmicos de navegantes na condução de seus barcos ou das chamadas canções de eito, ou seja, dos trabalhos ritmados executados na lavoura.

Em Portugal, país matriz de nossa colonização, teve ressonância essa forma poética, partindo de Guimarães, cidade conhecida com: “O berço da nação Portuguesa”.

Os poetas portugueses narravam suas histórias através da poesia que, mais tarde, se transformou em cordel. Luna E Silva (2010) advoga que se considerava como data provável da introdução do cordel em território brasileiro o ano de 1893, pois foi o ano em que Leandro Gomes de Barros publicou seus primeiros poemas. Porém, segundo a teórica, Barros foi apenas o primeiro cordelista a imprimir regularmente os folhetos, mas há outros poetas que, embora influenciados pelos textos portugueses, escreveram enredos semelhantes ao do velho continente, com adaptações ao contexto social, político e histórico brasileiro.

Evaristo (2001) afirma ser a região Nordeste do Brasil produtora tradicional desse gênero literário. Ela também reitera que, mesmo que tenha sua origem na narrativa oral medieval, muitas alterações ocorreram desde então, advindas principalmente do desenvolvimento industrial, o qual alterou, de forma significativa, as relações entre as pessoas. Em consequência disso, há, praticamente, a transposição da linguagem oral para a escrita. A autora ainda confirma que “pode-se dizer que o cordel mantém, enquanto narrativa, algumas características de origem, como a função social educativa, de ensinamento, aconselhamento, e não apenas entretenimento ou fruição individual” (EVARISTO, 2011, p.120).

Se, de um lado, o cordel manteve alguns aspectos do gênero; do outro, o gênero absorveu características de algumas tendências modernas relacionadas ao tema, pois notícias sobre qualquer fato acontecido no mundo passaram a constituir o gênero.

Diante dessa abrangência, Oliveira, R. (2013) reconhece que o cordel alcança todos os tipos de públicos, desde o letrado até o semiletrado. De modo geral, o cordel sempre esteve relacionado ao povo. Segundo o poeta cordelista Compadre Lemos (apud DIZIOLI, 2009, p.32): “a literatura de Cordel é a forma que o povo encontrou de expressar seus sentimentos, sem a erudição dos Acadêmicos”.

Se no século passado, o cordel foi influenciado pela industrialização, nos dias atuais, de acordo com Evaristo (2011), os novos mecanismos de mediatização vinculadas à tecnologia – computador – estariam influenciando o gênero. Todavia, esse uso se faz como instrumento, ou seja, não há total integração produção-computador, o uso desse equipamento ocorre como meio apenas para o processo de escrita e também como instrumento para produção das capas. Antes dessa revolução tecnológica, as capas eram “tradicionalmente elaboradas por artistas gráficos que confeccionavam as xilogravuras¹⁰” (EVARISTO, 2011, p.121). Ainda

¹⁰ Xilogravura consiste em uma gravura feita em madeira. Faz-se uma matriz e a partir dessa se produz todas as capas. Pode-se dizer que utilizando a matriz é possível a produção em grandes quantidades, pois funcionada como um carimbo, no qual se passa tinta e o coloca sobre o papel e assim se molda a capa.

segundo a autora, o cordel vem se atualizando ao longo do tempo, mantendo alguns elementos e incorporando outros, como todo e qualquer gênero.

3.2.3 A relativa estabilidade do gênero

Retomando Bakhtin, é notável a relativa estabilidade do gênero em questão, já que, embora tenha mantido algumas características, outras foram modificadas em função das transformações sociais. O cordel, de acordo com Evaristo (2011), incorporou alguns elementos e manteve outros ao longo do tempo. Tais alterações são mais acessíveis principalmente em relação ao conteúdo temático.

Segundo Evaristo (2011, p.122), o cordel é

Caracterizado pela oralidade e integrante da literatura popular em verso, esse gênero apresenta algumas peculiaridades. Situado entre a oralidade e a escrita, o cordel é uma modalidade com duas vias de chegada ao leitor. Num primeiro momento, o poeta “canta” seus versos para um público específico para, num outro momento, atingir seu maior: vender seus folhetos impressos, onde figuram propriamente seus poemas. Os livretes de cordel são mercadorias e o texto escrito é o produto a ser comercializado. Assim apenas das fortes marcas da oralidade presentes nos versos, essa literatura é veiculada também através da linguagem verbal escrita, conformando-se a certos padrões dessa linguagem. [...]. As impressões, em particular as imagens de capa, merecem também destaque. Tais imagens são xilogravuras produzidas por artistas plásticos que sobrevivem graças ao cordel.

É possível notar que há duas formas de o leitor chegar até o cordel: ou através da narração para o público (já que o cordel em seu surgimento se relaciona à tradição medieval de se contar histórias publicamente) ou por intermédio do texto escrito (haja vista que para realização de seus poemas, o cordelista precisa comercializar sua arte).

Tais histórias são contadas em versos. Geralmente “em sextilhas de versos setessilábicos, em quadras ou em poemas de dez versos” (PADILHA, 2011, p.284). Além disso, “são impressos em folhetos, constituindo-se em *folhas de papel dobradas e encadernadas, de tamanho 11x16, impressos em oficinas tipográficas, com capas ilustradas por xilogravura ou clichê metálico* (CARVALHO, 2002, p.19 apud PADILHA, 2011, p.284, grifo da autora).

Há ainda algumas classificações em relação aos poemas: o romance ou folheto (PADILHA, 2011; EVARISTO, 2011). Os romances são compostos por 24, 32, 48 ou 64 páginas; já os folhetos têm 8 ou 16 páginas. Porém Evaristo (2014) acrescenta aos folhetos o

número de 4 páginas também. A autora também agrega à classificação acima a folha volante, isto é, histórias narradas em folha avulsa.

De modo geral, as sextilhas setessilábicas possuem esquema rítmico abcdbb, isto é, rimam apenas os versos pares – segundo, quarto e sexto versos. As quadras (poemas de quatro versos) também seguem o mesmo esquema – abcb; os poemas de dez versos também. (EVARISTO, 2011).

Embora seja viável esquematizar a estrutura composicional, essa é relativamente estável, uma vez que é possível encontrar, em diversos cordéis, poemas que não são compostos por sextilhas (estrofes com seis versos), quatro ou dez versos, assim como há cordéis que não são setessilábicos constituídos pelo esquema rítmico abcdbb, pois ainda que durante a produção se recupere as características já construídas historicamente, o enunciado, diante de sua unicidade, reconstitui-se no contexto no qual está inserido e é alterado pelo estilo individual do poeta, de modo que esse estilo modifique o estilo já conhecido do gênero.

O conteúdo temático do cordel também se transformou ao longo do tempo, porém alguns temas são sempre retomados.

Em termos de dialogicidade, pode-se dizer que as histórias são contadas e recontadas e que o sujeito-narrador dialoga com o já produzido, na medida em que reelabora o que ouviu e acrescenta sua contribuição própria – dados da experiência, “visão de mundo” e formação cultural geral. (EVARISTO, 2011, p.121-122)

Desse modo, o cordel dialoga com as histórias já contadas, já que é possível retomar o que foi ouvido (tanto em relação aos cordéis, quanto a outros gêneros primários e secundários) reelaborando de acordo com as preferências do cordelista. Assim, no cordel se pode encontrar três tipos de conteúdo: tradicionais, fatos circunstanciais ou acontecidos e cantorias e pelejas (PADILHA, 2011).

1º) temas tradicionais (conservados na memória popular e transmitidos pelos folhetos); 2º) fatos circunstanciais ou acontecidos (ocorrências da época contemporânea e com repercussão no meio do povo) e 3º) cantorias e pelejas (reconstituição aproximada, pelo poeta de desafios ouvidos ou cantados por terceiros) (DIÉGUES JR.,1975 apud PADILHA, 2011, p.285)

Diante da diversidade de conteúdo, as fontes podem ser várias: invenção do autor, folclóricas ou originárias dos poetas que as versificam (EVARISTO, 2011). É em razão do conteúdo temático que o cordel sofreu grandes alterações, pois alguns assuntos são versificados frente às situações vividas pelo poeta, logo um cordelista não poderia escrever

sobre, por exemplo, o Facebook em um período anterior a existência e a utilização desse. Da mesma forma, outros conteúdos temáticos são sempre retomados e novos sentidos são construídos em virtude desses novos enunciados.

Ainda é importante ressaltar que dentre tais conteúdo, estão assuntos vinculados à região Nordeste do país, uma vez que tradicionalmente o gênero se desenvolveu e evoluiu nessa localidade. Desse modo, quando se fala em temas tradicionais, há a retomada de assuntos vivenciados nos estados nordestinos - assuntos relacionados a Lampião e outros cangaceiros famosos, bem como outras questões históricas do sertão nordestinos são comuns nas narrativas de cordel.

Embora possa retomar conteúdos temáticos já abordados previamente, sempre que há um cordel novo abordando um assunto já conhecido, seus sentidos são novos também, pois esses são construídos a partir do linguístico e extralinguístico. Tanto a estrutura composicional, o conteúdo temático e estilo resultam no cruzamento de diversas vozes sociais, traduzindo o movimento dinâmico do gênero discursivo, o qual consiste em “constante renovação e mutabilidade, mas ao mesmo tempo de conservação e/ou retomada de certos aspectos” (PADILHA, 2011, p.289).

3.2.4 O cordel, suas possibilidades e reflexões no âmbito educacional público

Diante da breve trajetória histórica do ensino de língua portuguesa, no qual o ensino de gramática se sobrepôs as outras questões da disciplina, é preciso lembrar que a literatura era tida apenas como textos de excelência para análises gramaticais. Assim, eram utilizados apenas textos dos cânones. Somente nas últimas décadas e mais intensamente a partir dos PCN (BRASIL, 1998) que o cordel adentrou a sala de aula. Todavia, ainda que faça parte dos gêneros possivelmente abordados, não são todas as coleções de livros didáticos que recuperam o gênero em questão.

O cordel inicialmente foi incluído na atividade pedagógica em virtude de fatores sociais migratórios, haja vista que a unidade escolar se situa em uma pequena cidade localizada na região de Campinas, a qual recebeu nas últimas décadas migrantes vindos de outras regiões do país, como o Nordeste.

Esse aspecto sócio-histórico influenciava os discursos produzidos pelos alunos no ambiente escolar e, amparado nos PCN, a seleção da diversidade textual em sala se faz frente às essas *demandas sociais de cada momento*. Dessa forma,

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1998, p.25)

Nesse sentido, o cordel representa a linguagem viva utilizada no ambiente extraescolar, bem como os conteúdos temáticos representam a realidade do lugar onde está inserido, propiciando reflexões sobre questões relacionadas às situações do cotidiano. Além disso, o cordel é um importante meio para compreender as variedades linguísticas.

De acordo com o referido documento, ao fim do ensino fundamental, conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português é substancial para o desenvolvimento do ser humano, na qualidade de cidadão. Destaca que o cordel é um gênero discursivo adequado para o trabalho com a linguagem escrita. No entanto, diante de sua proximidade com a linguagem oral, pode-se afirmar que o cordel não é necessário apenas para atividades relacionadas à escrita, mas também é fundamental para questões vinculadas à linguagem oral. **Aliás, o cordel é um gênero que possibilita o caminhar entre as diferentes linguagens.**

Em consequência dos fatores sociais extraescolares, havia em sala o embate entre várias culturas de nosso país, no qual os que chegavam estavam sendo absorvidos pelos costumes da nova cidade, enquanto os que já habitavam o lugar conheciam minimamente a cultura do outro. Tal movimento provocava no ambiente escolar alguns desentendimentos linguísticos e culturais, que, em alguns momentos, transformavam-se em confrontos físicos ou isolamentos. Por outro lado, havia a curiosidade dos alunos em relação às formas de compreender/ver o mundo do outro que tinha acabado de chegar.

Diante dessas situações, enquanto professora de língua portuguesa, tentei aproximar os conteúdos da disciplina aos enfrentamentos culturais que ocorriam nas salas em que lecionava – naquele momento eram três salas de sextos anos.

Dessa forma, foram apresentados a cada sala vídeos explicando o movimento cordelista, vídeos com histórias de cordel e o livreto intitulado “Uma viagem ao céu”, de

Leandro Gomes de Barros, e houve também relatos dos alunos que já conheciam o cordel. Em um desses relatos, uma aluna disse que conhecia a fazenda que Leandro Gomes havia morado por um tempo, pois sua família era de um lugar próximo.

Após a exposição dos vídeos e a realização das leituras e discussões, as salas em conjunto, escolheram sobre o que escreveriam, assim cada turma optou por determinados assuntos: notícias que estavam circulando naquele momento em nosso país, histórias de terror ou assombração e releituras dos contos de fadas. Um dos textos produzidos é “Tinha um bar na esquina¹¹”, apresentado abaixo:

*Tinha um bar na esquina
Que vendia pinga boa
Certo dia o velho comprou
E bêbado caiu na lagoa
Quase se afogou
E brigou com a patroa*

*Foi a pé para casa
Chegando lá bateu no filho
E a mulher e o filho fizeram se ajoelhar
Nos grãos pontudos de milho
Tropeçou na porta
E caiu de cara no ladrilho*

*Foi levado pelo SAMU
E parou no hospital
Ficou com a cara ralada
Ficou sabendo de um quebra pau
Sua filha estava no meio
O velho passou mal*

*Quando de lá saiu
Ele estava triste e abusou
Da pinga da esquina
Bêbado caiu se machucou
E com muita dor descobriu
Que uma costela fraturou*

*E de volta ao hospital
Foi para a cirurgia
Mas tinha que operar
Foi uma agonia!
Mas depois que operou
Deu-lhe uma alegria*

¹¹ Texto produzido pelo aluno L.B., em 2012.

*Mas ainda estava bravo
Pois estava internado
Com muita dor
E com o corpo ralado
Mas feliz e assim acaba
A história do velho mal-humorado*

Durante o pequeno projeto, percebi quão efetiva foi a participação de todos os alunos no período de realização das atividades, pois além de resultar em uma apresentação para a comunidade escolar em um dia de diálogo escola-extraescolar, também houve um maior envolvimento entre os alunos, no qual eles puderam discutir diversos assuntos relacionados às suas vidas.

Embora tenha sido “enlouquecedor” em alguns momentos, a partir de tais produções foi notável uma mudança de comportamento dos alunos – estavam mais compreensivos em relação ao outro e seus dizeres. No entanto, tais circunstâncias provocaram reflexões acerca da necessidade do trabalho com textos que estejam próximos à realidade dos alunos, pois só assim o processo de ensino e aprendizagem pode se tornar mais efetivo e significativo para todos os envolvidos.

Dessa primeira experiência com a produção de cordéis passaram-se três anos. Diferentemente da ocasião em que a motivação foi por razões migratórias, nessa segunda oportunidade que tive de trabalhar com o gênero cordel, sua proximidade com a arte musical, os conteúdos temáticos relacionados ao social e ao humor foram determinantes para a aceitação dos alunos, uma vez que os estudantes tinham como preferências musicais o funk ou o sertanejo, gêneros que dialogam com o cordel.

Se aqueles primeiros textos foram produzidos em salas de sextos anos, esses da presente pesquisa foram produzidos em salas de oitavos anos. A variedade de cordéis oferecidos também foi maior do que na primeira vez, já que uma amiga nordestina me emprestou os livretos originais para as atividades em sala e por isso não precisei reproduzi-los em cópias impressas em papel sulfite.

Também é importante destacar que a escolha do gênero cordel foi discutida com os alunos no momento que selecionamos em sala os textos para se trabalhar, ou seja, os alunos manifestaram suas preferências a respeito do gênero que seria tratado nas aulas seguintes. Nesse momento ainda não se falava em cordel, apenas em um outro modo de fazer poesia e para isso havia algumas histórias disponíveis (muitos já conheciam o gênero, pois ou haviam lido anteriormente ou suas famílias eram da região Nordeste).

Distinta da primeira experiência em que os alunos escolheram em conjunto com a sala sobre o que escrever, nessa eles puderam fazer as escolhas junto aos grupos.

Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundo às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula. (MARINHO; PINHEIRO 2012, p.129)

Esses diferentes pontos de vistas propiciaram diversos debates ou discussões acerca a sociedade na qual estamos inseridos. Entre esses, encontram-se questões relacionadas à cultura popular brasileira, uma vez que, como mencionado acima, há elos entre a poesia cordelista e alguns gêneros musicais populares, como o sertanejo, o rap e o funk.

No tocante às discussões propiciadas pelo cordel, as variações linguísticas, bem como o preconceito linguístico foram de extrema importância para compreensão de que não há uma única língua portuguesa. A “língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe certo e errado linguisticamente, mas o diferente” (CAGLIARI, 2002, p.35).

Embora seja responsabilidade da escola o acesso à norma culta pelo aluno, essa deve ser realizada de modo que combata o preconceito linguístico, respeitando todas as variedades linguísticas e compreendendo seus usos, adequando, dessa forma, a situação comunicacional. Lima (2013, p.5) destaca que o cordel “pode servir como um instrumento de combate ao preconceito linguístico, mostrando como cada variante que forma o mosaico linguístico brasileiro tem potencialidades expressivas na produção da beleza e na transmissão de saberes”.

Nessa perspectiva, o cordel abarcou vários aspectos do ensino de língua portuguesa no contexto atual de ensino da disciplina, a qual tem como objetivo essencial a compreensão dos usos de linguagem para a participação social efetiva enquanto cidadão consciente e participativo. Ainda se faz necessário ressaltar que quando se refere aos usos sociais da linguagem, esses são os usos públicos, não os privativos. Dessa forma, os usos de linguagem respaldados no cordel oportunizam a participação do aluno como ser um cidadão participativo, pois

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive linguística) resultante

do confronto dialógico entre diferentes posições. Não é pelo silêncio e pela interdição que o novo se produz: é pelas enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como lugar de produção) e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de *sujeitos*, sem adjetivos, fim último da educação que tem historicamente recusado a formação de unidades de consumo (e às vezes por acaso privilegiados produtores). (GERALDI, 2010, p.37, grifo do autor)

A partir das afirmações de Geraldi, compreendemos que é o espaço de interlocução que fornece ao aluno meios para sua construção enquanto ser social. O cordel, enquanto gênero discursivo de uma instância pública de uso da linguagem, foi capaz de, através do embate das suas múltiplas visões de mundo, oportunizar questionamentos sobre si, suas linguagens e seu contexto histórico, fazendo cada sujeito participante se posicionar criticamente acerca do ambiente que o cerca.

Pode-se dizer que o cordel favoreceu inúmeras discussões sobre situações que ocorrem em nosso cotidiano (tais serão retomadas de forma adequada nos tópicos sobre a aprendizagem do gênero).

3.2.5 As várias formas de narrar histórias

Como dito acima, quando iniciei os questionamentos sobre cordel nas salas de oitavos anos, percebi que eles aceitaram o gênero por três motivos: (1) pelo gosto de contar histórias; (2) pelo ritmo que evoca gêneros musicais que eles gostam como o funk, o sertanejo ou o rap; (3) pelos assuntos abordados nessas histórias. Decorrente disso, recapitularei um breve trajeto dessas relações, que justificam a aproximação entre os gêneros e as escolhas dos alunos.

O interesse pelo narrar histórias remete aos primórdios da civilização. Como afirmado anteriormente, o cordel pode ter surgido a partir das narrativas contadas no período medieval, no qual se tinha uma plateia interessada em ouvir tais histórias, com os objetivos de entreter os ouvintes e resguardar a tradição de um povo. O mesmo ocorreu com vários gêneros e, desse mesmo modo, surgiram os contos, que eram narrados de geração em geração. O ato de narrar foi se alterando ao longo do tempo e de acordo com as necessidades de cada civilização.

Assim, em nosso país, também se desenvolveram várias formas de narrar histórias e a primeira vem com a música caipira. De acordo com Vilela (p.1) “a música caipira se estrutura enquanto tal, entre os séculos XVIII e XIX, mas tem suas raízes fundadas em épocas mais remotas. Tempos que remontam o início da colonização do Brasil”. Ainda segundo o teórico

O processo de formação da cultura caipira confundiu-se com a própria colonização do Centro-Sul brasileiro. Bandeirantes, – como foram chamados os pioneiros a adentrarem em terras brasileiras, muitas vezes eles mesmos mestiços, abriam frentes no interior, posteriormente ocupadas por pequenos agricultores que aos poucos foram fundindo sua maneira de viver com a dos povos que já habitavam a terra. Assim, foi se moldando uma cultura peculiar em seus vários aspectos: culinária, língua, costumes, valores, técnicas de trabalho etc. (Ibidem, p.2)

Dessa maneira, a narrativa produzida pelos sertanejos se esculpiu através dos aspectos históricos do meio em que estavam inseridos. E foi incorporado aos seus dizeres questões relacionadas a esse modo de viver.

É possível pensarmos que a música se portou como um elemento mediador nas relações das comunidades rurais. Nas festas religiosas, a música atua como o fio condutor de todo o processo ritual, como ocorre nos ritos tupi-guarani. É através dela que os homens e as mulheres do lugar se reúnem e se organizam para fazer com que ritos de celebração da vida e realizações pessoais sejam manifestos. (VILELA)

Os conteúdos temáticos das canções sertanejas envolviam as situações vivenciadas no campo – amor, trabalho na lavoura, religião, dificuldades, entre outros.

Do campo para a cidade. A partir do processo de urbanização, que se intensificou em décadas posteriores, surgiram outras formas de narrar as histórias vividas – o funk e o rap. Embora tenham emergido como música de protesto em solo estadunidense, tais gêneros, devido ao contato com ritmos brasileiros, ganharam novas cores e ritmos em terra brasileira (FIGUEIREDO, 2011).

Segundo Figueiredo (2011, p.186-187), ambos os gêneros surgiram

[...] como uma articulação dos prazeres e problemas da vida urbana: o prazer da musicalidade associado aos problemas do cotidiano de comunidades excluídas socialmente, sujeitos vítimas de violência, da pobreza e de diversos tipos de discriminação (cultural, social, racial, profissional)

O funk e o rap são, entre outras coisas, o uso disfarçado, dissimulado da fala para contestar a desigualdade social, a marginalização de grupos étnicos e, por meio de suas músicas, os grupos de rap e funk questionam a chamada “dominação cultural branca” e as relações de poder que promovem a exclusão de afrodescendentes.

Diferente do cordel, esses outros gêneros musicais não apenas narram, pois seus estilos e conteúdos temáticos possibilitam experiências além do narrar. Porém, semelhante ao cordel, tais histórias narradas desempenham a função de entretenimento ou a de denúncia da realidade que presenciam no cotidiano.

Esses gêneros representam uma concepção de mundo associada à vida popular, à cultura popular e logo implicam uma luta de classe - uma forma genuína de expressar sua realidade refutando a cultura oficial.

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema de apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer dogmatismo linguístico e verbal, qualquer ingenuidade verbal. (BAKHTIN, 2013, p.415)

Se diante de cada texto não se pode acreditar que a escolha lexical foi ordinária, é evidente que os gêneros poéticos de cunho popular, em sua origem e desenvolvimento, intencionavam relatar suas realidades divulgando e denunciando as mais diversas situações do cotidiano. As diversas formas de narrar também podem ser compreendidas a partir do extralinguístico em que se encontram, uma vez que é em decorrência do social que é feita tal seleção lexical. Exemplo disso é a produção cordelista (feita por um sujeito que faz parte da classe trabalhadora e utiliza os serviços públicos prestados pelo governo) apresentada acima “Tinha um bar na esquina”, o qual relata a história de um indivíduo de classe social popular, que enfrenta problemas com o abuso de álcool, acarretando violência doméstica e distúrbios em sua saúde.

A intersecção desses vários gêneros – o narrar – no ambiente escolar assegurou um trabalho pedagógico empenhado em, através dos usos da linguagem, construir novos sentidos, de modo que fosse possível conduzir tais alunos a noção de cidadãos participativos e responsivos, os quais concebem a enunciação como lugar de embate cultural, social e linguístico.

3.3 O percurso pedagógico e metodológico do cordel¹²

O item 3.2.3 explicita brevemente meu percurso com o cordel em sala de aula, a partir desse momento retomarei o trajeto dos trabalhos com os textos apresentados aqui, de modo que seja possível a compreensão do caminho realizado até as produções cordelistas dos alunos.

¹² A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética.

3.3.1 A escola, os alunos e a comunidade

No ano de 2012, iniciei meu caminho como professora de língua portuguesa lecionando para três salas de sextos anos do ensino fundamental II, de uma escola estadual, localizada em um pequeno município próximo à cidade de Campinas.

A escola em questão é a única estadual da cidade, a segunda está em construção (há outras três municipais que envolvem o ciclo infantil e fundamental I). Devido a isso, essa instituição recebe todos os alunos da cidade, tornando-a extremamente heterogênea, uma vez que há alunos de diferentes contextos religiosos, políticos, econômicos e sociais.

Uma parte desses alunos mora em áreas rurais, outra descende de migrantes de diferentes regiões do país e a maioria é nascida na cidade. Os alunos que habitam a área rural são filhos de pequenos produtores ou filhos de empregados de fazendeiros da localidade; os alunos migrantes chegaram acompanhados dos pais, os quais intencionavam buscar um emprego nas fábricas da região. Geralmente esses trabalhadores já possuem um familiar na cidade e vêm respaldados por esses conhecidos. Tal movimento migratório se iniciou no final dos anos de 1990, acarretando um aumento populacional. No momento, há pouco mais de seis mil habitantes na cidade. Por fim, há os alunos que já nasceram na área urbana do município e que, em geral, possuem uma condição financeira um pouco melhor que os anteriores.

Além de ser a única instituição que abarca o ensino fundamental II e ensino médio, também é uma escola pequena, pois possui apenas sete salas, que são utilizadas nos três períodos – manhã, tarde e noite. No primeiro período são os oitavos e nonos anos que têm aula; no segundo, os sextos e sétimos; e no período noturno funciona o ensino médio. Embora seja pequena, atende uma clientela em torno de 600 a 700 alunos, obrigando a prefeitura a emprestar salas da rede municipal para as aulas do ensino estadual (esse número varia ano a ano, mas desde que iniciei meu trabalho na unidade, salas são emprestadas).

A presença dos migrantes forçou a mudança da dinâmica na cidade. Atualmente são realizadas festas do imigrante a cada semestre com a intenção de aproximar principalmente as culturas musical e culinária. Assim músicas e pratos típicos são apresentados a população que participa da festa.

Se nessas festas a movimentação é harmônica, em sala de aula nem sempre é desse modo, visto que ocorriam alguns desentendimentos entre os alunos ou até mesmo isolamento do aluno que acabavam de chegar. O cordel surgiu nesse contexto como uma tentativa de construir mais uma forma de identificação e aproximação.

3.3.2 O cordel no primeiro momento

O contexto social no qual a escola está inserida modifica a dinâmica escolar. Desse modo, quando os filhos de migrantes iniciaram seus estudos, a escola se alterou: percebia-se uma movimentação cultural que até então era mais homogênea, novas palavras surgiram naquele ambiente, bem como sotaques que até aquele momento eram desconhecidos por muitos. Esse movimento cultural nem sempre acontecia agradavelmente, pois presenciei várias discussões ou brigas por causa das diferentes culturas. Foi através do incomodo com tais situações que, juntamente com outro professor de língua portuguesa, tentei aproximar e discutir sadiamente os fatos ocorridos no ambiente escolar.

Seguindo essa via, escolhemos o cordel como proposta para iniciar as atividades, sem afirmar a qual situação cotidiana aquele gênero pertencia. Para isso foi selecionado o texto “Uma viagem ao Céu”, de Leandro Gomes de Barros. Naquele momento, não tínhamos os folhetos propriamente dito, então utilizamos o texto em fotocópia, havia assim uma para cada aluno. É necessário lembrar que a biblioteca da escola possuía livros com coletâneas de cordel, em consequência disso, outros textos foram lidos para as salas, todavia diante da escassez de recurso apenas o texto de Leandro Gomes de Barros foi utilizado, de modo a realizar análises mais profundas. Uma parte dos alunos tinha dificuldades para compreender algumas palavras, porém outros ajudaram, de forma que as salas realizaram as atividades de compreensão coletivamente. E a partir disso, foi notável a aceitação de todos diante do texto. Após a aprovação das salas é que se discutiu o gênero o cordel.

Em seguida, os alunos assistiram dois vídeos de histórias de cordel: “A árvore do dinheiro”¹³, “A Moça que Dançou Depois de Morta”¹⁴, de J. Borges, além de outros três que explicavam o gênero: “Literatura de Cordel”¹⁵, produzido pela TVPE, em 2011, no qual é apresentada a exposição da Literatura de Cordel Maria Alice Amorim, no Museu de Arte Popular; “Literatura de Cordel”¹⁶, produzido pelo Globo Rural, em um especial sobre essa literatura, no qual mostra que é possível produzir cordel tendo qualquer situação como inspiração; e por último “Xilogravura: como fazer?”¹⁷, que explica o processo de produção das capas.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y3nUM08IR3g>

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f9iScvBRp-k>

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6GSUQ>

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4p96AWO5Kgw>

Os vídeos foram assistidos na ordem apresentada. Logo, os alunos assistiram aos dois cordéis com posterior discussão sobre os conteúdos temáticos, o estilo e a estrutura composicional; em seguida, vieram os vídeos com as explicações do que era o cordel (apenas nesse momento se começou a falar em gênero “cordel”). Por fim, assistiram como eram feitas as capas em xilogravura.

Após as exposições dos vídeos, percebi a aceitação dos alunos diante dos fatores humorísticos e temáticos, ou seja, eles achavam engraçado o que se dizia e a forma como narravam as histórias. Também foi possível notar que eles perceberam a importância das diferentes culturas e isso fez com que ficassem animados para realizarem suas produções textuais. Nesse momento, o outro professor que realizava o projeto desistiu, de modo que apenas minhas três salas realizaram as atividades. Um dos fatores que levou a sua desistência foi a indisciplina frequente no ambiente escolar que dificultou o desenvolvimento de algumas atividades.

Cada sala discutiu em conjunto sobre o que se escreveria. Dessa maneira, uma sala escolheu escrever sobre contos de fadas; outra, sobre histórias de assombração; e a última, sobre notícias de nosso país. Além do tema, também decidiram que o trabalho em dupla seria mais adequado ao momento. A partir disso, na primeira sala, surgiram as releituras das seguintes histórias: “A Bela Adormecida”, “A Bela e a Fera”, “A Rapunzel”, “Branca de Neve”, “Chapeuzinho”, “Cinderela”, “João e Maria”, “Cinderela”, “João e o Pé de Feijão”, “Os enrolados” e “Os Três Porquinhos”; na sala das histórias de terror, temos: “A Assombração”, “A Casa Assombrada”, “A Casa Fantasma”, “A Mulher Assombração”, “Cassa Assombrada”, “Mágica por Mágica” e “O Cemitério Amaldiçoado”; na sala das situações cotidianas que se tornaram notícias, temos: “Realengo – A Maior Tragédia do Brasil”, “A Onça Saltou”, “Eu gosto de comer”, “O Esporte no Brasil”, “Trabalho Tráfico”, “A Guerra Perdida em Casa”, “Tinha um Bar na Esquina”. As capas foram produzidas com lápis de cor preta em folha de papel sulfite.

Depois das produções, os alunos puderam compartilhar as histórias na festa escolar intitulada “Escola Aberta”, a qual buscava aproximar à família das atividades desenvolvidas em sala. Assim, tanto os alunos quanto suas famílias leram as histórias.

É essencial afirmar que nem todos os alunos leram todos os cordéis, pois cada um escolheu o que gostaria de ler. Embora houvessem outros caminhos possíveis além dos realizados para o desenvolvimento dessas atividades, naquele momento essa cumpriu seu principal objetivo de aproximar os alunos.

3.3.3 As novas salas e a tentativa de circulação de textos

Após três anos, decidi retomar as atividades com cordel. O hiato se deu por causa da mudança de disciplina nos anos anteriores bem como a mudança de escola, a qual o contexto não comportava um projeto de cordel.

Desta vez não havia 3 salas de sextos anos e sim três de oitavos anos (as quais não conhecia), que apresentavam características específicas: uma tinha alunos que eram favorecidos social e financeiramente¹⁸; outra falava muito sobre romance ou situações do ambiente rural¹⁹; e a última tinha muita dificuldade de aprendizagem com muitos alunos faltosos²⁰. Nessas três salas foram desenvolvidos os mesmos projetos, apesar de que cada uma tenha tido seu próprio percurso – uns precisaram de mais tempos que outros.

Além de tentar desenvolver atividades com temas próximos às suas realidades, também existia a preocupação de fazer com que os textos circulassem, uma vez que no projeto anterior não houve. Em consequência disso e da minha própria mudança de visão sobre as produções textuais dos alunos, percebi a obrigação da circulação dos textos, ou seja, queria outros leitores para cada texto. Não queria que as produções fossem feitas exclusivamente para “se dar nota”. É necessária a reflexão durante o processo de produção e essa não ocorre quando não há um interlocutor, normalmente apenas o professor é o leitor e essa leitura é realizada com a única intenção de se dar uma nota pelo que foi produzido. Desse modo independente do gênero em sala, o tratamento é sempre o mesmo – o aluno faz um texto para o professor avaliar. Era preciso buscar um outro caminho (nos outros anos também tentava buscar um maior compartilhamento de textos, ainda que não tenha sido feito com tanto afinco quanto foi realizado no ano de 2015). Também era necessário que o aluno compreendesse que outro ao seu redor leria e produziria sentidos a partir de cada leitura, ou melhor, era fundamental que o aluno entendesse que a linguagem é um lugar de interação e para isso era necessária *a escuta*.

A escuta está relacionada ao calar, a ter disposição para escutar (Ponzio, 2010), pois “o calar permite apreender a enunciação como evento irrepitível, no seu sentido especial e de responder adequadamente a ela” (PONZIO, 2010, p. 54). Em outras palavras, era preciso que o aluno notasse que a professora estava disposta a escutar o que cada um tinha a dizer para assim se ter o que e como dizer. Para tanto era também essencial que não houvesse repreensão

¹⁸ Para uma compreensão melhor sobre as salas, chamarei essa de “Turma A”.

¹⁹ Esta será chamada de “Turma B”

²⁰ Esta será chamada de “Turma C”. Não utilizarei números para diferenciá-las pelo fato de que na instituição escolar elas são conhecidas por números.

aos dizeres; eles precisaram entender que não teriam “uma nota menor” diante do que estavam dizendo. Posteriormente abrandaram a preocupação com a nota, ainda que às vezes estivesse presente. A partir dessa percepção da liberdade para falar, desenvolveu-se lentamente a reflexão sobre o que falar, quando falar e como falar. É obvio que cada um alargou sua reflexão diante das interações e de seus interesses produzidos pelas interações, assim, cada aluno fortaleceu em maior ou menor grau sua reflexão. Por fim, essa relação de escutar foi paulatinamente desenvolvida ao longo do primeiro semestre em cada atividade da disciplina.

Seguindo essa via, a intenção era semear um ambiente propício à aprendizagem. De acordo com Geraldi (2010) há dois processos necessários relacionados à escola: o ensino e a aprendizagem. Todavia, ambos possuem focos diferentes. Quando se foca no ensino, os objetos são “definidos e buscados nos produtos da atividade objetivante do analista (GERALDI, 2010, p.77), ou seja, há fixação dos objetos de ensino e a preocupação com a organização didática de tais atividades, não sendo flexíveis. Quando o foco é a aprendizagem,

[...] o capital cultural e objetos desconhecidos penetram na escola e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços. Como os objetos não estão fixados, não há como seriá-los (IDEM).

Em outras palavras, quando a escola é lugar de aprendizagem são os ocorridos em sala de aula que provocam os objetos a serem trabalhados, isto é, o contexto no qual o aluno está inserido se torna essencial para as atividades propostas.

“Um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula” (GERALDI, 2010, p.78). Nesse sentido, o trabalho com o gênero discursivo não pode ser feito de forma pré-estabelecida, isto é, primeiramente se lançam as características e as formas de uso para, em seguida, realizar a produção textual, como se fosse uma atividade estável. Os gêneros discursivos necessitam de outro caminho para sua compreensão e produção, uma vez que, uma produção textual exige um dizer a alguém a partir de um porquê. Nessa perspectiva, frente a um texto não se questiona o que fazer com tal, mas se pergunta o porquê deste texto (GERALDI, 2010). Esse direcionamento da pergunta, possibilita um novo movimento:

O leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão. Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre um determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. (GERALDI, 2010, p.78).

3.3.4 Os textos trabalhados²¹

A partir da exposição no item anterior sobre os pressupostos pedagógicos norteadores para as aulas de LP, retomo as atividades realizadas em sala, pois não é preciso resgatar apenas o cordel, visto que, diante da necessidade de circulação dos textos não foi possível iniciar as atividades pedagógicas por meio do cordel. Assim, foi preciso começar o ano desenvolvendo atividades com outros gêneros para então chegar ao desejado seguindo os caminhos esperados.

Para fazer um diagnóstico das turmas necessitava de um texto, de modo que iniciamos o ano lendo “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles, e produzindo um conto e um resumo do texto. Atividades como essas permearam a disciplina durante todo o ano e se justifica devido à necessidade de articular as informações diante de uma nova situação cotidiana. Além disso, como o propósito era fazer circular os textos, era preciso textos que eles conhecessem ou que não se intimidassem com a leitura do outro, pois são alunos que estão na adolescência e o medo de errar frente ao outro colega era evidente, desse modo textos diversificados os assustariam perante tanta exposição.

Tendo isso em mente, a escolha foi feita pelo conto. Realizada a produção, era hora deles começarem a conhecer seus próprios textos. Inicialmente, li alguns textos e, em seguida, eles puderam ler outros. Nesse primeiro momento, o ato responsivo indicava espanto, já que, de acordo com as salas a discrepância entre os textos era absurda, isto é, para alguns uns textos eram muito bons e para outros uns eram muito ruins para a série que estudavam. A partir disso, eles próprios começaram a questionar o porquê alguns escreviam de forma mais compreensiva que outros e o porquê outros eram quase que incompreensíveis. Algumas hipóteses foram levantadas.

²¹ Aqui é importante ressaltar novamente que as atividades desenvolvidas não foram realizadas exclusivamente para o presente projeto, mas que, seguindo um viés teórico, essa pesquisa tentou aproximar ambos os lados – universidade e escola. Anterior e posteriormente a esse trabalho, outros projetos pedagógicos foram realizados, considerando a necessidade social, econômica e política de cada momento.

Outro fator que chamou atenção no texto foi a relação entre os personagens Raquel e Ricardo. Alguns concordavam com o texto, outros discordavam da crueldade praticada pelo homem. Como aceitação ou negação a essa situação, traziam exemplos de situações do cotidiano ou até mesmo de novelas que eles tinham assistido.

Percebido o interesse dos alunos pelo texto, ainda que eles, naquele momento, considerassem o texto muito extenso, outras atividades relacionadas foram produzidas. Entre as discussões sobre desafetos, amores e violências, várias possibilidades foram propostas por eles. Vale ressaltar que, em nenhum momento, as atividades foram aceitas por unanimidade, sempre havia desinteresse de alguns alunos, mas, em geral, responderam positivamente acerca das atividades propostas.

Em resposta às discussões²², algumas propostas de produções foram. Uma sala produziu histórias em quadrinhos e minicontos²³; a outra produziu contos com outros personagens²⁴ e notícias e a última produziu contos e poesias²⁵. Esses incontáveis encontros de vozes ocasionaram excelentes produções textuais, que, conseqüentemente, elevou o desejo e a atenção para as atividades de LP (por alguns momentos tais produções deixaram de ser um peso para eles, pois estavam felizes com a atividade que estavam realizando).

Se os textos foram feitos com entusiasmo, a leitura era mais que esperada, desse modo, foram realizadas rodas de leituras para exposição dos textos (aqui não houve compartilhamento paralelo, todos liam diretamente para todos os outros alunos). Embora a leitura fosse guiada por mim, a avaliação dos textos foi feita por eles próprios, já que eles mesmos disseram quais textos mais gostaram, o porquê, quais textos precisavam melhorar e em que necessitavam de melhoria.

Diante da admiração por alguns textos, propus uma produção final para essas atividades. Nessa circunstância, começaram a indagar sobre o que poderiam ou não colocar em seus textos, isto é, estavam preocupados com a nota que teriam se colocassem algo que não fosse apropriado para o ambiente. Em consequência disso, iniciamos alguns diálogos sobre o que poderiam colocar em cada texto: **qual é o meu projeto de dizer; qual a intenção que**

²² Nesse momento, como o propósito era a circulação de textos entre eles, qualquer situação poderia ser finalizada em uma produção de texto o caminho seguindo foi leitura-discussão-produção textual. Reafirmo aqui a não necessidade de se ter uma produção textual, ou seja, nem toda leitura ou discussão precisa necessariamente terminar em produção textual escrita. Assim, esse caminho foi seguido devido os objetivos que tinha planejado para aquele ano.

²³ Turma C.

²⁴ Turma A.

²⁵ Turma B.

tenho com o que vou falar a quem vou falar. Ficaram levemente desconfiados das possibilidades de escrita.

Finalizando o conjunto de atividades relacionadas ao texto de Lygia Fagundes Telles, eles apresentaram novamente as produções realizadas. Realizaram, mais uma vez, uma roda de leitura para dividir os textos. Nesse instante, percebi que seus textos dialogavam entre si, principalmente os textos que a sala havia gostado; quanto mais a sala apresentava interesse por determinado aspecto de um texto, mais essa tendência aparecia em outros, ou seja, quanto maior a aceitação, maior era o diálogo com o texto, desse modo, eles se afastaram do texto de Telles e seus enunciados se aproximaram dos produzidos em sala por eles próprios.

No segundo bimestre, iniciei a proposta sobre cordel. Uma sala já havia demonstrado interesse pela poesia, mas nas outras o introduzi por meio do conteúdo temático. Selecionei um cordel para ser lido à sala: “Inferno nas Torres”, de Josué Cassiano Oliveira, o qual aborda os atentados de 11 de setembro de 2001, na cidade de Nova York, Estados Unidos.

3.3.4.1 As rodas de leituras²⁶

Se a linguagem é vista como lugar de interação, em que cada sujeito se constitui a partir do processo de interlocução, o ensino de LP implica em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística (GERALDI, 2013b). Em relação à leitura é preciso considerar que essa não é apenas uma decodificação de sinais gráficos, mas, principalmente, a busca por significações (IDEM). Nesse sentido, o aluno-leitor não é passivo; aliás ocorre o oposto, o aluno-leitor sempre tem uma compreensão responsiva sobre o enunciado lido, uma vez que há a contrapalavra direcionada ao texto que lê (GERALDI, 2013). Podemos compreender o processo de leitura realizado pelos alunos a partir do seguinte dizer:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – **se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos**; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – **se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o**. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

²⁶ Tais rodas limitaram-se ao espaço físico de cada classe, ou seja, não ocorreu interação entre as turmas A, B e C.

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias de produção do outro (o autor) com o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste leitor é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 2013, p.166, ênfase acrescentada)

A leitura dos folhetos de cordéis realizada pelos alunos implica um encontro de vozes: de um lado, as vozes do produtor diante de sua escolha de signos e, de outro, as vozes dos alunos diante do texto; são vozes que dialogam: em determinados momentos sobre o texto lido e, outros momentos, sobre si mesmo, e dessa forma o sujeito compreende o dizer alheio que agora é carregado de suas palavras e vai se constituindo enquanto tal. É o encontro destes fios – palavras – que produz a cadeia de leitura, que por sua vez, constrói os sentidos de cada texto (GERALDI, 2013).

Nessa perspectiva, as rodas de leituras são inúmeros encontro de vozes: as vozes que estão no texto, as vozes dos cordelistas, as vozes de cada aluno que se encontra nesse círculo de leitura e minha própria voz. Assim, é importante lembrar que cada roda de leitura compunha cerca de 4 alunos, algumas rodas haviam mais; outras, menos. Os folhetos de cordel que estavam disponíveis aos alunos se encontram na bibliografia neste trabalho – totalizando 17 folhetos. Cada roda escolhia alguns textos e após tais leituras, quando havia interesse, ocorria a troca de textos entre grupos.

Nas rodas de leitura também há a necessidade de respeitar a caminhada do aluno enquanto leitor (GERALDI, 2013b). Embora, as atividades de leitura não fossem de narrativas longas e as condições de leitura remetessem ao âmbito escolar, ou seja, o espaço e conforto para leitura eram limitados, o respeito nessa atividade ocorreu de duas formas: pela seleção de textos feita pelos alunos (alguns alunos também leram mais cordéis que outros) e pelo abandono, isto é, muitos alunos durante as atividades de leitura desejaram abandonar a história que estavam lendo e, conseqüentemente, trocaram por outras histórias disponíveis naquele momento.

Assim, “*O testamento do cachorro*”, de Leandro Gomes de Barros, “*Sinais do fim do mundo*”, de José Severino Cristóvão, “*O garanhão que se lascou com um travesti*”, “*Dicionário Paraibês*”, “*As histórias de Antônio Tranca-Rua*” e “*A briga das duas velhas vendedoras de tabaco*”, de Vicente Campos Filho, “*Inferno nas torres*” de Josué Cassiano de

Oliveira, “*Promessa não é dívida vale voto*”, “*Seu Lunga: tolerância zero*” e “*O que tem na bolsa da mulher*”, de Davi Teixeira, foram os cordéis mais lidos durante as atividades.

A partir dos textos mais escolhidos, é possível notar que alguns conteúdos temáticos são mais envolventes ou polêmicos que outros, em outras palavras, os alunos que haviam nascido na cidade tiveram pouco interesse pelos cordéis sobre a Paraíba, por exemplo. Já os filhos de migrantes se aproximaram mais dos textos sobre a Paraíba ou Lampião. Personagens como Antônio Tranca-Rua e Seu Lunga instigaram a curiosidade daqueles que não os conheciam. Assuntos cotidianos como briga, a bolsa da mulher, atentados terroristas também chamaram muita atenção deles. No entanto, “O ganhão que se lascou com um travesti” e “O testamento do cachorro” chamou atenção de todos os alunos, devido aos seus conteúdos temáticos, provocando algumas discussões paralelas sobre os assuntos.

Após tais leituras e breves discussões nas rodas, iniciei as discussões com todos os alunos. A intenção era de provocar novamente um encontro de vozes para que o aluno compreendesse quais vozes estavam presentes nos textos, além de perceber as relações com textos de outros gêneros, bem como as relações entre os próprios cordéis, no qual a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático pudessem ser analisado.

3.3.4.2 As análises dos cordéis²⁷

Os grupos continuaram unidos durante as discussões. Embora os assuntos não fossem uniformes, eles se aproximavam, ou seja, nem todos os grupos discutiram todos os assuntos abordados aqui; alguns grupos dialogavam com outros, dialogavam entre si, dialogavam comigo e, nessas oportunidades, guiava alguns assuntos que deseja discutir.

O primeiro assunto que questionei foi o meio de circulação, o que eles achavam sobre isso. Foi dito por eles que aqueles livretos eram diferentes de outros livros que eles tinham contato (alguns já conheciam o cordel) e que aqueles livros provavelmente não seriam vendidos em grande escala, assim a circulação de tais se restringiriam a alguns lugares, como provavelmente em uma feira ou lugar que apresenta muito movimento, mas não o encontraríamos em nossa cidade, por exemplo. Os que já conheciam disseram que era um texto típico de outras regiões do país.

²⁷ Tais análises foram realizadas separadamente em cada sala, no entanto, como eu era a mediadora das três turmas, pude guiar as discussões. Assim todos os assuntos descritos neste item foram discutidos nas três salas, embora cada sala tenha tido o seu próprio percurso.

Seguindo essa via, perguntei o porquê de cada texto, isto é, por quais razões eles achavam que os textos foram produzidos. De acordo com eles, poderia ser apenas para entreter, igual quando assistimos uma novela ou filme; poderia ser para informar, semelhante ao texto sobre onze de setembro; poderia ser para provocar o riso, da mesma forma como ocorre com uma anedota; poderia ser apenas o desejo de escrever sobre a vida, igualmente ocorre nos diálogos das situações cotidianas, só que de uma forma um pouco mais elaborada, sendo assim, seria uma reflexão sobre a vida ou até poderia ser para denunciar um ocorrido.

Nesse momento foi possível comparar diversos gêneros por meio do conteúdo temático. E evidenciou-se o entrecruzamento de diferentes gêneros populares relacionadas à cultura musical, ou seja, a música caipira, o rap e o funk que se aproximavam do cordel. Todos eram feitos pelo povo e para o povo. Isso se explica pelas diferentes realidades de nosso país, o rap vindo das favelas denuncia a realidade dos mais pobres, assim como o cordel denuncia a realidade do nordestino, da mesma forma o sertanejo pode denunciar a realidade de quem trabalha na lavoura.

Por outro lado, elas também podem entreter, provocar reflexões ou apenas levá-los ao riso. Em relação ao entreter ou provocar reflexões, eles falaram sobre os textos literários em prosa, os quais narram situações ficcionais, ainda que os textos se distanciassem devido à circulação de cada um e de quem produz uma obra considerada literária. Ou seja, considerando as interações, a consciência e o conhecimento de mundo como “produto sempre inacabado” (GERALDI, 2009) da maioria dos alunos, eles concluíram que o cordel não era uma literatura tão valorizada quanto outros textos, além disso, o escritor do cordel se assemelha a um indivíduo da classe trabalhadora, fato que se distancia dos outros gêneros literários.

Do lado oposto da literatura em prosa, estavam as narrações do cotidiano, ou melhor, as atividades sociais do cotidiano em que há necessidade de narrar: um filho contando uma história aos pais, um amigo narrando um filme a outro amigo, um namorado explicando uma determinada situação a sua namorada, um funcionário narrando como ocorreu a quebra de uma peça, um aluno contando o porquê o outro foi advertido e está na sala do diretor, entre outras inúmeras possibilidades. E perceberam que era possível narrar uma história de diferentes maneiras, com ou sem preocupação com a forma de dizer. Dessa forma ficou explícita que diante do contexto, moldam-se os modos de dizer, afinal há infinitas maneiras de narrar uma determinada situação, passando da não necessidade estética a essa em maior grau, como por exemplo um soneto. Os gêneros primários das situações cotidianas imediatas não necessitavam

de um acabamento estético, já secundários demandam de mais reflexão, não havendo uma relação direta com a realidade concreta.

Após verificar a relação estabelecida entre as inúmeras situações em que há o “narrar”, questionei sobre a estabilidade dos cordéis, isto é, visto a relação dos cordéis com outros textos, quais eram agora as relações estabelecidas entre os próprios cordéis. Assim, afirmaram que havia semelhanças, mas também afastamentos e isso ocorria pelos tipos de rimas, número de estrofes ou versos e pelos assuntos abordados; uns estavam mais próximos que outros. Além disso, sustentaram que a capa não precisaria necessariamente ser feita com o processo de xilogravura, pois, hoje em dia, com o advento tecnológico, poderia ser feito até mesmo em um celular ou *tablet*. Isso modificaria um pouco o texto, mas que seria aceitável, uma vez que a sociedade está mudando e com essas mudanças vêm novas formas de produzir os objetos, argumentavam.

Concluída as discussões, as produções textuais se iniciaram em duplas ou trios de alunos e, por fim, ocorreram atividades relacionadas ao compartilhamento e divulgação dos textos produzidos pela turma.

3.3.4.3 As Produções textuais

Após as discussões, foram iniciadas as produções textuais escritas. Tais atividades também foram realizadas em grupos de dois a quatro alunos, frente à escolha dos participantes de cada conjunto. A partir da união, iniciamos os diálogos sobre o que escrever em cada texto, articulando, naquele momento, seus pontos de vista sobre o mundo, ou seja, não havia a intenção de se criar o novo. Mas

“A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente” (GERALDI, 2013, p.136, grifo do autor).

Assim, o compromisso e a articulação de cada grupo fizeram com que se construíssem textos com novos sentidos e, para isso foi necessário o abandono de alguns caminhos por alguns grupos e a construção de novos dizeres. Tal situação ocorreu mais de uma vez em alguns casos, pois, de acordo com seus dizeres, os textos estavam adentrando trajetórias que eles não desejavam seguir.

Nesse momento de compromisso e articulação, um aluno percebeu que poderia adaptar uma poesia feita previamente para a atividade em questão e desse modo o fez, além do texto produzido sobre outro tema, ainda adaptou “Venha ver o pôr do sol”²⁸ para o cordel.

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p.137)

Nesse “jogo” do ter algo a dizer a alguém, os alunos se efetivam como locutor. Se eles se compreendem como locutores, implica, então, estar em uma relação interlocutiva (GERALDI, 2013, p.137). Dessa maneira, embora eu tenha sido um dos interlocutores, não é para mim que o texto é destinado, de modo que os alunos saíram da posição de produtores de redação para a produção efetiva de texto. Para isso, eles precisaram (a) ter o que dizer: opinião sobre o mundo em que vivemos, a partir de cada ponto de vista sobre tal, pois é importante levar para a escola o que ela não sabe (IDEM) e escutar o que o aluno tem a dizer; (b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer: como todos possuem histórias diferentes, logo, cada ponto de vista também se difere um do outro, diante isso, surge a necessidade de dizer ao outro sujeito nossa palavra; (c) ter para quem dizer o que se tem a dizer: ainda que, em determinados momentos da produção, os alunos não visualizavam com clareza quem seriam os interlocutores, todos sabiam que os textos seriam lidos pelos outros alunos de sala, da escola e possivelmente da comunidade na qual a escola está inserida, portanto, os interlocutores são as pessoas que vivem ao redor de cada um: os outros alunos e demais sujeitos que fazem parte do contexto escolar e extraescolar; (d) constituir-se enquanto locutor, como sujeito que diz o que diz para quem diz: o comprometimento e o envolvimento dos alunos supõe o entendimento de que estavam em uma situação interlocutiva, respondendo responsivamente sobre determinado assunto; (e) escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d): a produção de cada poesia foi construída a partir do que cada aluno tem a dizer, por conseguinte, durante as produções

²⁸ Um aluno da turma A lembrou as atividades desenvolvidas com o texto de Lygia Fagundes Telles, descrita em item anterior, e conversou comigo sobre a possibilidade de fazer uma adaptação da poesia feita anteriormente, desse modo, ele retomou o texto de Telles e adaptou para as atividades de cordel que estavam sendo realizadas. Pode-se dizer que esse grupo realizou dois cordéis, pois havia um com tema distinto e um sobre a história de Ricardo e Raquel. Ainda é importante ressaltar que tal texto seguiu a mesma orientação de todas as outras produções textuais.

considerou-se o cordel como um gênero *relativamente* estável, tendo, cada grupo, liberdade para desenvolver seus dizeres e como dizer. Dessa forma, alguns grupos se detinham a uma linguagem mais formal, já outros aproveitavam a proximidade com a oralidade e escreviam de modo mais coloquial.

Nesse momento, diante da relação próxima com a oralidade, alguns alunos questionaram sobre a possibilidade de inserção de expressões que geralmente não são aceitas no ambiente escolar e se essa implicaria em notas inferiores aos outros. Novamente, conversamos sobre as oportunidades que o cordel nos dava em sala de aula e que, se o gênero proporcionasse tal abertura, era preciso refletir sobre o que se tinha a dizer para então dizer, pois era um texto que não seria destinado a mim e sim aos outros ao redor, incluindo aí seus colegas de sala e possivelmente da escola.

Isso posto, faz necessário considerar as palavras de Geraldi (2010, p.169, grifo do autor):

O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa *conscientizar-se da sua própria 'fala'*, ou seja, *prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração.*

Sob esse prisma, podemos compreender que a produção de texto é uma atividade que necessita de muitas intervenções durante o percurso e nem sempre ocorrem os avanços esperados. Sendo assim, as atividades relacionadas ao cordel não visaram construir grandes textos literários, mas sim, levar o aluno a compreender os diferentes usos e funcionamentos da linguagem. E, em relação a isso, pode-se atestar que as atividades cumpriram seus objetivos iniciais, ainda que, durante o caminho, muitos trajetos tenham sido construídos de forma inesperada, ao passo que outros foram abandonados.

Cabe ainda ressaltar que logo após a produção escrita, os textos foram digitados nos computadores da sala de informática da escola, em consequência disso, será possível expor aqui os textos digitados, uma vez que, não há mais acesso as primeiras versões. Assim, durante as digitações, os grupos alteravam seus dizeres quando esses eram considerados não tão bons quanto desejavam. Esse processo de uma escrita a outra considerou o tempo de cada grupo, haja vista que a consciência e o conhecimento de mundo, produto sempre inacabado, é decorrente das interações (GERALDI, 2009), as quais nos constituem.

Por último, eles realizaram as capas, que estarão expostas no capítulo seguinte. Frente à impossibilidade de produzi-las por meio da xilogravura, optamos pelas produções em

folhas de sulfite cortada ao meio e dobrada em dois, de modo que cada sulfite A4 comportava duas capas, ela também foi feita com o lápis de cor preto. Terminados a capa, restava apenas grampeá-la ao texto digitado para a conclusão da atividade.

3.3.4.4 Leitura compartilhada²⁹

Posterior às produções textuais, os alunos realizaram uma leitura com a intenção de compartilhar as histórias produzidas pelos grupos, com o objetivo de dividir as produções textuais e aproximar as situações nas quais são lidos os cordéis, ou seja, após a produção do texto, os poetas costumam narrar em praça pública seus textos com a intenção de atrair um ouvinte e talvez um comprador do livreto. Se, o ato de contar uma história em público está fundado na tradição medieval de contar uma história a comunidade presente, a mesma atividade, em sala de aula, também pretendeu aproximar tais formas de contar histórias. Assim, a sala de aula serviu de palco para as apresentações de cada grupo, da mesma forma como ocorre com os cordelistas em praça pública para divulgação, compartilhamento e venda das histórias.

Alguns alunos inicialmente não estavam à vontade para ler; alguns deixaram de lado esse receio, porém todos os cordéis foram lidos, embora nem sempre pelo grupo que produziu. Na sala que em havia um nível baixo de autoestima (Turma C), devido às dificuldades de aprendizagem, percebi um aumento na vontade de produzir e expor suas atividades aos outros, pois em um projeto posterior, realizado no terceiro e quarto semestres, sobre machismo e violência doméstica, eles produziram cartazes que foram expostos a toda comunidade escolar e tal escolha foi realizada por eles próprios.

Durante as leituras os alunos diziam o que eles tinham gostado em cada cordel. Aplaudiam em menor ou maior grau de acordo com cada leitura. De maneira geral, como havíamos realizado atividades semelhantes antes, os alunos acabaram dialogando com os outros grupos durante a realização das produções, então, durante as apresentações uma parte considerável das salas já conhecia os textos que seriam apresentados. Decorre disso e dos dois processos de produção do texto – primeiramente escrito a lápis e depois digitado no computador – a não opção pela reescrita após as leituras compartilhadas, pois, naquele momento, considerei

²⁹ Tais leituras se limitaram ao espaço físico também, de modo que eles – os alunos – puderam apresentar suas histórias apenas para os alunos da própria sala.

uma etapa exaustiva para os alunos, além do fato de, durante as produções, eles terem trocado entre si seus textos e em função dessas trocas tais foram alterados, portanto o processo de reescrita já havia sido contemplada.

3.3.5 A seleção do corpus

Terminadas as atividades que vieram a constituir o corpus deste trabalho, dou início a explanação sobre o procedimento de seleção.

Primeiramente, é importante ressaltar que as atividades produzidas com o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, eram de extrema importância para desenvolver os objetivos propostos nas atividades sobre cordel, ou seja, a partir das interações era necessário que os alunos percebessem que não haveria censura aos seus dizeres, uma vez que a intenção era escutá-los e o cordel poderia abranger assuntos polêmicos ou considerados tabus para o ambiente escolar. Também é óbvio que nem toda atividade necessita terminar em produção escrita, no entanto, diante dos objetivos traçados para o projeto pedagógico, tal ação também se fez essencial.

Outro fato substancial para a compreensão deste trabalho é o modo como foi constituído tal corpus. Isso porque foi um projeto pedagógico realizado independente da pesquisa, de modo que tais atividades não foram desenvolvidas para análise *a posteriori*, essas foram feitas com a intenção de aproximar teoria e prática.

Posto isso, o corpus é composto por cordéis produzidos por alunos de oitavo ano de uma instituição pública estadual, de uma cidade do interior paulista. A atividade foi realizada entre março a maio de 2015, segundo bimestre. Ao término das atividades havia 43 cordéis, porém nem todos estavam à disposição por motivos variados, como viagem ou problemas de saúde, de modo que para a pesquisa reuni 35 cordéis. Frente a essa quantidade de textos, o corpus precisou limitar-se para agilizar a organização da análise, a qual seguiu três critérios que serão descritos logo abaixo.

Selecionei textos de cinco grupos, sendo eles: “Último encontro”, “Corrupto”, “A professora” “O coelho e a tartaruga” e “Venha ver o pôr do sol”. Aqui tais produções não estavam separadas por classes, dessa forma compunham apenas uma coleção de produções textuais.

Assim, as escolhas ocorreram frente aos seguintes indícios: (a) as características relativas ao gênero discursivo - conteúdo temático, estilo e estrutura composicional; (b) o diálogo que o texto construiu com as diversas vozes sociais que estão ao seu redor – as vozes que os cordelistas trazem em seus textos, a voz da professora, as vozes dos outros alunos, as vozes dos ambientes que os cercam, haja vista que são sujeitos situados sócio-historicamente. Isso implica diretamente nos assuntos abordados: a corrupção, a disputa entre indivíduos, a educação e o amor – preocupações sociais contemporâneas; (c) sendo sujeitos situados sócio-historicamente se faz necessário considerar o contexto de produção e social que tais alunos fazem parte.

Para a busca desses indícios será utilizado o encaminhamento metodológico do paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (2014), exposto no próximo item.

3.3.6 O paradigma indiciário

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais e indícios – que permitem decifrá-la (Ginzburg, 2014, p.177). A partir da afirmação de Ginzburg é possível compreender que o paradigma indiciário, grosso modo, consiste na ideia de que nosso meio tem pequenos sinais que nos permitem compreender determinados fatos de forma mais profunda. De acordo com Ginzburg (2014), esse modelo epistemológico surgiu próximo ao final do século XIX no âmbito das ciências humanas e tem raízes em Morelli, Holmes e Freud, que, por sua vez, tem raízes, em tempos muito remotos, nas narrativas dos caçadores, os quais tinham a intenção de descrever um animal nunca visto por eles.

Morelli, no dizer de Ginzburg (2014), afirmava que havia nos museus muitos quadros atribuídos erroneamente a determinados pintores, mas que “devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação” (Ibidem, p.144). Assim, não poderia se dizer qual era verdadeiro ou não. Todavia, para Morelli, segundo Ginzburg:

É preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. (IDEM)

A partir disso, Morelli descobriu os traços que estavam nas obras originais, mas não estavam nas cópias e ainda fez inúmeras atribuições aos museus europeus. Embora tenha tido bons resultados, posteriormente, o método foi amplamente criticado por ser considerado “mecânico, grosseiramente positivista, e caiu em descrédito” (IDEM). Entretanto, um estudioso de Morelli, Wind, aproximou o trabalho de Morelli na busca por uma solução de um crime, ou seja, “qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal” (Ibidem, p.145). Ginzburg (2014) afirma que tal associação foi desenvolvida de forma brilhante por Castelnovo, uma vez que se aproximou dos métodos de Sherlock Holmes, o qual o teórico reitera: “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (IDEM). A perspicácia de Holmes era tão pujante que ele conseguia interpretar “pegadas na lama, cinzas de cigarros etc.” (IDEM).

Ginzburg (2014) ainda declara que Wind contribuiu com outra “preciosa intuição” ao aproximar os estudos de Morelli ao ensaio de Freud “O Moisés de Michelangelo”, em que o psicanalista diz que o método de Morelli estaria intimamente ligado aos procedimentos da psicanálise médica. Ginzburg também assegura que, diante dos possíveis encontros de Freud com os estudos de Morelli, o que chamava a atenção no psicanalista era:

A proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano: “os meus adversários”, escrevia ironicamente Morelli (uma ironia talhada para agradar a Freud), “comprazem-se em me julgar como alguém que não sabe ver o sentido espiritual de uma obra de arte e por isso dá uma importância particular a meios exteriores, como as formas da mão, da orelha e até, *horribile dictu*, de um objeto tão antipático como as unhas” [...] Além disso, esses dados marginais, para Morelli, eram reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais, “que lhe escapam sem que ele se dê conta”. [...] Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). (GINZBURG, 2014, p.150)

Assim, para Ginzburg, tanto em Morelli, Holmes e Freud era possível capturar através de pistas uma realidade mais profunda sobre as coisas. O teórico também afirma que essa tripla analogia só é possível porque a medicina os une e essa é “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (Ibidem, p.151). Por outro lado, Ginzburg (2014) garante que isso (a medicina) não é suficiente, pois já que entre os anos de 1870 e 1880 “começou a se

afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas” (IDEM). Já que por milênios o homem precisou sobreviver e isso o tornou caçador.

Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos da presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (IDEM)

As gerações de caçadores foram transmitindo esse conhecimento para as próximas gerações por meio da linguagem oral – as narrativas de fábulas. Embora essa transmissão tenha sido de maneira tardia e deformada pode-se recorrer a tais narrativas. Ginzburg (2014) cita como exemplo três irmãos, os quais encontram um homem que perdeu um camelo ou cavalo e, por meio dos indícios mínimos, tentam reconstruir as características do animal. “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 2014, p.152). Ginzburg (2014) ainda acrescenta que tais dados eram ordenados pelo caçador de modo a construir uma sequência narrativa, que o conduz a leitura das pistas. Seguindo os dizeres do teórico, é possível que o caçador tenha sido o primeiro a “narrar uma história porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (Ginzburg, 2014, p.152). Isso, mais tarde, teria levado o ser humano à invenção da escrita. O autor também cita os mesopotâmicos, já que tais buscas por pistas invisíveis ao observador comum teriam conduzido esse povo à arte divinatória. No entanto, para ele, Ginzburg, ainda que parecidas, havia uma diferença substancial: a decifração era voltada para o passado, e a adivinhação, para o futuro. E, de acordo com ele:

Pode-se falar de paradigma indiciário ou divinatório, dirigido, segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro. Para o futuro – e tinha-se a arte divinatória em sentido próprio -; para o passado, o presente e o futuro – e tinha-se a semiótica médica na sua dupla face, diagnóstica e prognóstica -; para o passado – e tinha-se a jurisprudência. Mas, por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa. (Ibidem, p. 154)

Embora muitas disciplinas tenham surgido a partir dessa arte, com o passar dos tempos, a concepção sob a arte divinatória se alterou, sendo excluída das novas disciplinas. Mesmo rejeitada, essa arte acrescentou à medicina hipocrática *a noção decisiva de sintoma*

(Ginzburg, 2014, p.155), pois os médicos afirmavam que “é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença” (IDEM) somente “observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas” (IDEM). Contudo, “o paradigma científico centrado na física galileana” (Ibidem, p.156) se sobrepôs à arte divinatória, uma vez que esse era conduzido pelas noções de “rigor” e “ciência”. De acordo com Ginzburg (2014), as disciplinas que eram regidas pelo paradigma indiciário não tinham espaço, pois eram disciplinas qualitativas, ou seja, tinham “por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançavam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade” (IDEM). Assim, excluía-se a individualidade a favor da quantificação e repetibilidade dos fenômenos – a matemática e o método experimental, respectivamente. Logo, as ciências humanas não se encaixavam no paradigma galileano, haja vista que precisavam considerar a “qualidade”, o individual e quanto mais individual, menos galileano era. “Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso” (Ibidem, p.163).

Nesse ponto, abriam-se duas vias: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador. (IDEM)

Tendo seguido esse caminho, nas primeiras décadas do século XVIII, o paradigma galileano “tendia a subordinar o estudo dos fenômenos anormais à pesquisa sobre a norma a adivinhação ao conhecimento generalizante da natureza” (Ibidem, p.164). Até mesmo na estatística, que acabava de surgir, houve tentativa de introdução dos métodos da “matemática rigorosa aos problemas que haviam sido enfrentados pela arte divinatória de maneira completamente diferente” (Ibidem, p.165). No entanto, como Ginzburg (2014) atesta, as disciplinas de ciências humanas permaneceram “solidamente ancorado no qualitativo. Não sem mal-estar, sobretudo no caso da medicina. Apesar dos progressos realizados, seus métodos mostravam-se incertos, e os resultados, dúbios” (Ibidem, p.165). Isso se justifica diante de dois fatos:

“Em primeiro lugar, não bastava catalogar todas as doenças até compô-las num quadro ordenado: em cada indivíduo, a doença assumia características diferentes. Em segundo lugar, o conhecimento das doenças permanecia indireto, indiciário: o corpo vivo era, por definição, inatingível”. (Ibidem, p.166)

Ainda assim a medicina “sempre se mantinha, porém, uma ciência plenamente reconhecida do ponto de vista social” (Ginzburg, 2014, p. 166). Por outro lado, outras disciplinas indiciárias não tiveram tanta sorte. Algumas se encontravam em posições ambíguas, “a margem das disciplinas reconhecidas. Outras, mais ligadas à prática cotidiana, estavam simplesmente fora” (IDEM).

A capacidade de reconhecer um cavalo defeituoso pelas jarretes, a vinda de um temporal pela repentina mudança do vento, uma intenção hostil num rosto que se sombreia certamente não se aprendia nos tratados de alveitaria, de meteorologia ou psicologia. Em todo caso, essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilizas certamente não-formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. **Um sutil parentesco as unia: todas nasciam da experiência, da concretude de experiência. Nessa concretude estava a força desse tipo de saber, e o seu limite – a incapacidade de servir-se do poderoso e terrível instrumento da abstração.** (Ibidem, p.167, ênfase acrescentada)

No decorrer do século XVIII, a situação começa a mudar e é a literatura de imaginação que proporciona tal feito. Desse modo, Ginzburg (2014, p.168) relembra que a provável remota origem “veneratória do paradigma indiciário, a fábula ou conto oriental dos três irmãos que, interpretando uma série de indícios, conseguem descrever o aspecto de um animal que nunca viram”. Esse texto apareceu pela primeira vez em uma coletânea de Sercambi. Posteriormente, ele apareceu em várias versões. No entanto, Ginzburg (2014) atesta a necessidade de distinção do paradigma indiciário, ou seja, de um lado a natureza, de outro, a cultura, pois uma coisa é analisar pegadas ou rastros de animais e outra é analisar as escritas, os discursos ou as pinturas.

Enfim, a ideia de que a realidade é opaca e por isso há zonas privilegiadas – os sinais e os indícios – que permitem a decifração dessa realidade penetrou em muitos âmbitos sociais “modelando profundamente as ciências humanas” (Ibidem, p.177). E esses indícios se assumiam ainda “como elementos reveladores de fenômenos mais gerais: a visão do mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade” (Ibidem, p.178). Dessa forma, nos estudos relacionados à prática pedagógica, o paradigma indiciário também pode ser muito revelador, uma vez que tais sinais nas escritas dos alunos nos indicam a visão de mundo que esse aluno tem. Logo,

O paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem; permite

lidar com diferenças, mais do que com semelhanças, com anormalidades, mais do que com normalidades; por fim, permite ao analista ir em busca de explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes. (SUASSUNA, 2008, p.368)

O paradigma indiciário como percurso metodológico para essa pesquisa nos ajudou muito a compreender as pistas que os alunos deixaram em seus textos e assim nos guiou no processo de compreensão de produção textual.

3.3.7 O paradigma indiciário e esta pesquisa com cordel

Como visto no item anterior, o paradigma indiciário é revelador no que concerne a decifração de pistas geralmente não percebidas; **o paradigma indiciário, na análise de texto aqui proposto, nos ajuda a compreender a visão de mundo que o aluno do ensino público, de uma cidade do interior paulista, construiu (e está em constante construção, pois é sempre inacabado) a partir das interações com o seu contexto.** Considerando isso podemos compreender o processo de compreensão e produção do gênero cordel.

Tal busca se faz por meio de algumas pistas: as características relativas ao gênero discursivo, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional; o diálogo do texto com as vozes que o cercam - as vozes que os cordelistas trazem em seus textos, as vozes da professora, as vozes dos outros alunos, as vozes dos ambientes que estão ao seu redor; o contexto de produção e social, haja vista que são sujeitos situados sócio-historicamente.

No entanto, é preciso ressaltar que é impossível recuperar totalmente essa cadeia de enunciados, uma vez que essa é uma cadeia praticamente infinita, que foge a qualquer análise. Assim, o rigor metodológico, nesta análise qualitativa, é flexível, pois aqui está envolvido o caráter único de cada indivíduo.

Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. [...]. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oximoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendenciosamente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 2014, p-178-179)

Os dados que constituem esta pesquisa foram desenvolvidos próximo ao segundo bimestre do ano de 2015. Além disso, nenhum deles foi produzido pelos mesmos indivíduos.

E ao afirmar que é impossível recuperar totalmente a cadeia de enunciados nos quais tais estão presentes, confirma que, no máximo, podemos recuperar parcialmente tal dizer nessa cadeia, desse modo, há muitos trajetos analíticos que podem ser adotados e ao se afirmar um, não se nega os outros.

4º CAPÍTULO: ANÁLISE INDICIÁRIA DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

“Para haver liberdade de expressão há que haver meios disponíveis para se expressar.”

(João Wanderley Geraldi)

Como já dito anteriormente, tentarei investigar através dos indícios deixados pelos alunos, cinco textos produzidos no âmbito público de ensino, de uma escola estadual que se localiza em uma pequena cidade do interior paulista. Esses indícios, muitas vezes negligenciáveis, nos dão pistas da relação do indivíduo com o mundo.

Soma-se a isso o fato de que tais produções textuais respondem responsivamente ao trabalho proposto com o gênero cordel pela professora de LP. A partir das atividades desenvolvidas, descritas no capítulo anterior, foi proposta a realização de uma produção, cujos assuntos eram livres, ou seja, cada grupo poderia escolher sobre o que gostaria de abordar. Assim, todos os textos aqui expostos, tiveram como leitura prévia os textos elencados no “anexo A – folhetos de cordel”. Nesse sentido, tais produções no contexto escolar dialogam com os cordéis lidos pelas turmas. Tal diálogo ou se aproximam ou se afastam de tais. Além dessas vozes, há inúmeras outras que tentarei encontrar por meio dos indícios.

Em relação aos textos, temos: “Último encontro”, que retrata uma história de dois apaixonados que encontram muitas dificuldades até a união; “Corrupto”, que descreve o descontentamento do povo frente à corrupção dos políticos brasileiros; “A professora”, que relata um ponto de vista no qual a educação é objeto principal; “O coelho e a Tartaruga”, que pode ser considerada uma releitura contemporânea da fábula de Esopo e trata de uma disputa em forma de corrida entre um coelho e uma tartaruga; e “Venha ver o pôr do sol”, o qual também é uma releitura do conto homônimo, de Lygia Fagundes Telles, que narra um encontro entre Raquel e Ricardo e esse acaba tragicamente para a mulher.

Os quatro primeiros foram produzidos exclusivamente na atividade sobre cordel, porém o último texto – Venha ver o pôr do sol – foi inicialmente trabalhado em uma outra atividade envolvendo o conto de Lygia Fagundes Telles, o qual foi recontado em formato de poesia e posteriormente foi transformado em cordel, durante as atividades em que envolveram o gênero em questão.

Com isso, podemos compreender, mais uma vez, que o processo de aprendizagem não é um caminho reto que pode ser definido previamente do início ao fim, mas é preciso entender que o complexo processo de ensino e aprendizagem é um trajeto difícil, que possui muitas variáveis e o qual é composto por avanços e recuos. Sempre são necessárias retomadas, aproximações e afastamentos as atividades elaboradas em outros momentos. Porém é preciso salientar que, embora o processo de aprendizagem seja variável, a prática docente, principalmente do professor de língua portuguesa no nível básico, necessita ser planejada e adaptada a cada nova situação, pois como afirma Prabhu (2013) ensinar, é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. Nesse sentido, metas são menos importantes que o meio, ou seja, o processo pelo qual o aluno passou nas situações de aprendizagem são mais essenciais que o produto final, aqui, o texto do aluno.

A partir disso, segue a primeira produção textual.

4.1 “Último Encontro”³⁰

³⁰ O texto foi produzido pelas alunas N.S. e J.R., ambas com 14 anos, matriculadas na turma B.



Figura 1- "Último Encontro"

*Era um belo dia,
 Maria estendia,
 Sua Roupa no varal.
 E João sentado
 Lendo seu jornal.*

*João deu uma olhada
 E Maria se encantou.
 Era um amor impossível,
 Pois seu pai não aceitou.*

*Os meses se passaram
 E o amor crescia,
 Mal sabia Maria
 O destino o que faria.*

*João preparou o encontro do casal,
 Mas Maria ficou com medo,
 De ser levada a Capital.*

*Seu pai morreu,
 E um pedido fez*

*Por causa do pedido
O encontro se desfez.*

*Maria começou a chorar,
Pois não podia a promessa quebrar.
João teve uma ideia,
Convidou-a para uma festa.*

*Maria se entristeceu
E logo depois adoeceu
João começou a chorar
E no hospital foi visitar.*

*Não a encontrou
E se desesperou
Maria não melhorava
Sempre desmaiava.*

*João fez uma surpresa
E no hospital a encontrou
O padre o acompanhou.*

*Maria deitada se assustou
E o padre os casou.
E nesse último encontro
Ela o deixou.*

*João com um aperto em seu peito
Já não tinha mais jeito
Viu seu último suspiro,
Agarrou a sua mão
E logo deu um grito*

Primeiramente, é necessário relembrar que todo dizer sempre está em diálogo com o passado e com o futuro, refletindo e refratando diretamente a realidade extraverbal. Nesse prisma, o texto não se encontra isolado, pois ele é um ato responsivo de um enunciado produzido anteriormente. Nesse apresentado se tem a resposta à proposição inicial de produção textual, em que o processo educativo é visto como um diálogo entre sujeitos e que cada um apresenta suas singularidades e nessas ocorrem os mais variados diálogos que constituirão cada sujeito dessa relação.

“Último encontro” nos dá pistas de que, embora estivesse dialogando com atividades, cujos conteúdos temáticos envolviam a região Nordeste de nosso país, o texto não apresenta assunto que retome essa região. No entanto por meio dos personagens “João” e “Maria” é possível perceber que poderia ser a história de qualquer casal, localizado em qualquer

estado do Brasil, já que tais nomes são muito comuns. Assim, o contexto de produção se afasta da região onde geralmente é produzido, porque não aborda uma temática sobre o Nordeste, mas, por outro lado, diante dos nomes também se aproxima, uma vez que tais nomes são muito utilizados na região nordestina.

O texto se aproxima do cordel “A dança das doze princesas: um cordel contando contos”, de Manoel Monteiro, visto que a relação entre pais e filhas são parecidas. Nenhum desses pais quer a filha envolvida com outro homem, ambos tentavam impor tal limitação: as princesas através da vigia e Maria, da promessa. Considerando o fato do indivíduo ser situado sócio-historicamente, o texto nos dá indícios de que a sociedade brasileira ainda age de modo patriarcal, no qual a mulher responde às vontades do indivíduo masculino em detrimento aos seus desejos. Ainda é válido lembrar o contexto no qual foi produzido o texto: o ambiente escolar inserido em uma comunidade pequena e machista, no qual grande parte das mulheres trabalham em casa com o intuito de cuidar de seus filhos, como pode-se notar nos versos “Maria estendia sua roupa no varal”. Alargando esse contexto, diariamente é possível encontrar em jornais notícias relacionadas à violência doméstica, em que a mulher é privada de realizar ou participar de inúmeras situações em que há exposição social.

Ainda em relação a isso, no ocidente é comum encontramos histórias relacionadas de amor, em que há algum impedimento. Isso é visto abundantemente tanto na literatura, cinema ou televisão.

Outros indícios em relação ao contexto são as condições de produção – a aula de LP, assim nota-se que as marcas de oralidades são levemente apagadas, pois são usados os pronomes átonos na terceira pessoa do singular ao invés, comumente usada na fala, o tônico, como em “convidou-a para uma festa”, “e no hospital a encontro”, “o padre a acompanhou”, “e o padre os casou” e “ela o deixou”. Tal escolha pode ser defendida diante de um de seus interlocutores – a professora. Desse modo, seu dizer, diante de sua escolha lexical, valoriza uma variante em relação a outra – valoriza-se a mais prestigiada em relação às variantes que sofrem mais preconceito linguístico. Essa explicação encontra-se fora do aparato linguístico:

O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o *elemento expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado, absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (BAKHTIN, 2006, p.298)

No texto os sujeitos ainda dialogam com a escola na figura da professora de LP, no qual escolhendo essa variante implica se aproximar da linguagem ensinada pela escola, mostrando à professora que elas conhecem e sabem usar as variedades linguísticas e que, mesmo em um texto que permite a oralidade, eles valoraram o que a escola e a sociedade considera adequado. Esse uso do sistema linguístico pode ser confirmado pelas noções enquanto falante, porém quando utilizado no âmbito de ensino, acrescenta-se a essa valoração social (aceitação da sociedade em contraponto a outras variedades) a valoração escolar - a necessidade “de ser avaliado” - já que em alguns momentos houve preocupação com as futuras notas. É preciso apenas lembrar que uma variante não elimina a outra, pelo contrário, uma enfatiza a outra, ou seja, o conhecimento enquanto falante é trazido para o ambiente escolar como aparato à produção realizada, uma vez que cada sujeito adentra à escola com o seu conhecimento de mundo e da língua, pois não são sujeitos vazios. Além disso, seria muita presunção afirmar que o aluno só aprende a usar a língua na escola, isso iria em oposição ao conceito de língua adotado aqui.

Mais um indício relacionado as marcas linguísticas presentes no texto são as inversões do verbo-objeto para construção das rimas, como em “pois não podia a promessa quebrar” e “e no hospital a encontrou”. Normalmente na LP se usa a sequência verbo-objeto, no entanto para construção de seu projeto de dizer, ocorreu uma alternância objeto-verbo para desenvolvimento das rimas. Essa pista indica o conhecimento do gênero, quanto mais se conhece e usa um gênero, mais construções são possíveis. Podemos afirmar então que tais alunas já realizaram outros textos poéticos em seus trajetos escolares. Trazendo esse conhecimento, construído em interações prévias, as alunas dialogam novamente com a professora indicando conhecer o gênero. Por outro lado, também é um diálogo construído com os outros alunos de aceitação para realizar a atividade.

Outro indício de diálogo com o ambiente escolar é o título, pois esse retoma o último encontro ocorrido entre Raquel e Ricardo, em Venha ver o pôr do sol. Embora as histórias tenham percorridos caminhos diferentes, o texto de Lygia Fagundes Telles aborda esse assunto em seu texto.

Ditas as possíveis pistas sobre o contexto de produção e social, vamos as pistas sobre o gênero discursivo.

Ancorado em Bakhtin (2006) sabemos que o gênero é *relativamente* estável, devido ao fato de que em cada interação construímos novos sentidos para os nossos dizeres. Compõem o gênero: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

As pistas claras em relação ao gênero nos conduzem às falas de teóricos que afirmam que o cordel seja narrado em 4, 8, 16, 24, 32, 48, 64 ou folha avulsa, além de serem sextilhas de versos setessilábicos ou em quadra ou em poemas de dez versos, cujo esquema rítmico é *abcbdb*. O cordel aqui apresentado não possui tal estrutura, mas podemos recorrer a *relativa* estabilidade do gênero para compreender a estrutura do texto em questão, pois a estrutura composicional está intrinsecamente relacionada ao estilo e ao conteúdo temático, ou seja, o porquê e o que eu vou dizer moldam o formato que eu vou utilizar. Seguindo essa via, o gênero com o passar do tempo vai se atualizando, se modificando, pois está relacionado com o projeto de dizer de cada sujeito frente ao seu interlocutor. Logo, o texto pode manter algumas formas, assim como há novas possibilidades que movimentam a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático. Desse modo, a necessidade do sujeito frente aos seus possíveis interlocutores – os outros alunos, bem como a comunidade escolar – molda o seu dizer, criando estrofes com três, quatro, cinco ou seis versos: a primeira estrofe tem cinco versos; a segunda – quatro; a terceira também quatro; a quinta apenas três; a sexta – quatro; a sétima, a oitava e a nona – quatro; décima – três versos; a penúltima, quatro novamente; por fim a última estrofe com cinco versos. Das onze estrofes, seis mantiveram a regularidade do gênero, uma vez que são quadras, enquanto as outras cinco apresentam as estrofes ímpares, isto é, trouxeram novas possibilidades para o gênero cordel.

Ainda que não haja sextilha no cordel, ele também é composto por rimas simples, no entanto nem todas as estrofes representem o esquema rítmico “*abcbdb*”. A primeira, quarta, sexta, sétima, oitava, nona, décima e a décima primeira estrofe não apresentam rimas nos versos pares; apenas a segunda, a terceira e a quinta estrofe apresentam rimas que se enquadram no esquema rítmico *abcb*. A primeira estrofe apresenta o esquema de rimas em: “*aabcb*³¹”; a quarta em: “*aba*”; a sexta em: “*aabc*”; a sétima em: “*aabb*”; a oitava: “*aabb*”; a nona: “*abb*”; a décima: “*aaba*”; e a última tem o esquema “*aabcd*”. Enquanto algumas estrofes recorrem a estabilidade, outras desestabilizam o gênero, pois abarcam novas alternativas para o texto.

Aqui se faz necessário lembrar alguns dos cordéis lidos em sala, pois nem todos os textos abarcavam o esquema rítmico *abcbdb*, ainda que se tenha notado a frequência do esquema. Nesse sentido, a dialogicidade do texto também abraça as estruturas dos textos lidos, já que, durante o processo de produção, as alunas trouxeram a instabilidade dos textos e dialogaram com ela, construindo novas possibilidades para seus textos.

³¹ Cada poesia será analisada a partir do esquema rítmico “*abcbdb*”, desse modo a cada nova estrofe será iniciado esse mesmo esquema de análise.

Todavia, é na métrica que ocorre a mais evidente desestabilidade do gênero, haja vista que apenas os versos “Convidou-a para uma festa”, “Mas Maria ficou com medo”, “E no hospital a encontrou”, “Maria deitada se assustou”, “Já não tinha mais jeito” e “viu seu último suspiro” apresentam as sílabas poéticas frequentemente utilizadas no gênero em questão. Os outros trinta e oito versos apresentam outras versificações, sendo, em sua grande maioria, versos de três, quatro, cinco, seis ou até oito sílabas poéticas.

Outro indício de sua estrutura é a capa. Embora não seja feita de xilogravura (uma arte que se usa do desenho em madeira para reprodução em massa, ou seja, é feita uma matriz e a partir dessa se faz inúmeras cópias), a capa é uma forma de imitação da xilogravura na tentativa de reconhecer o gênero cordel.

Mais um indício da relativa estabilidade notada na estrutura composicional está relacionado à aproximação que o cordel tem com outros gêneros – rap e sertanejo, por exemplo. Essa proximidade desestabiliza o texto de cordel, afastando de sua estrutura estabilizada e aproximando-o de outros gêneros, isso pode ser explicado devido aos assuntos contemporâneos ligados à realidade de cada sujeito que produziu tal enunciado – a atualidade do assunto do cordel faz com que haja aproximações com outros gêneros, pois o amor é tema de muitos textos que possuem intersecções com o cordel.

Já em relação aos indícios do estilo, assim como a estrutura composicional, percebemos que esse é construído através de valorações extralinguísticas. Uma peculiaridade afeta o estilo, pois Bakhtin (2015) afirma que a poesia, diferente da prosa romanesca, possui o que intitulou de autoridade poética: o poeta não pede retorno sobre o que está poetizando, a palavra poética simplesmente nos encanta.

Nessa perspectiva, nós não respondemos responsivamente ao enunciado do poeta, apenas o aceitamos, todavia aqui faz-se essencial ressaltar dois aspectos: o contexto de produção e o gênero no qual o texto foi produzido. O texto foi produzido em um contexto escolar. Em outras palavras, é estabelecida socialmente a posição hierárquica do professor e de outros funcionários do ambiente escolar frente aos alunos, assim eles – alunos - precisam da aceitação dos outros para que o texto seja bem recebido e conseqüentemente tenha destaque entre os outros.

A negação da autoridade poética também ocorre por causa do gênero cordel, diferente de outros gêneros líricos que reivindicam à autoridade poética, o cordel não precisa. Aliás, o gênero surgiu como necessidade de dar voz àqueles que não a tinham – a classe social menos privilegiada social e financeiramente. Dessa forma, o cordel não tem autoridade poética,

pois se pede a voz, pede o espaço. O cordelista não tinha o direito de dizer, percebe-se isso diante do espaço que o cordel vem conseguindo conquistar em nossa cultura – primeiramente o cordelista precisou conquistar o espaço ao seu redor para ter direito ao falar e lentamente foi conquistando outros espaços além de sua praça pública. De forma distinta da poética considerada elevada, o cordel era considerado o oposto – o rebaixamento do lírico. Outro ponto que se pode desconsiderar a autoridade é exatamente a sua crise - a confluência dos gêneros literários e a invasão da literatura em outras áreas. Embora tenha uma estrutura composicional que indica um texto poético, o cordel tem influências da prosa, visto que é fácil notar a construção do enredo e dos personagens no cordel.

Outro indício que precisamos considerar é a fala de Bakhtin (2015) ainda acerca da autoridade poética em que o teórico afirma que a poesia centraliza a linguagem, isto é, as forças centrípetas agem sobre a linguagem poética, no entanto diante do texto “Último encontro” nota-se que são as forças centrífugas que agem sobre o texto – a linguagem do cordel não está em função da unificação e da centralização da linguagem. Aliás, ocorre o oposto, pois a linguagem do texto em questão está em função da estratificação, da variação e da multiplicação da linguagem, visto que o texto se aproxima da vida, da palavra cotidiana, da vivência cotidiana dos seres humanos e essa linguagem não é única e nem neutra, ela é sempre estratificada. Além da linguagem, as forças centrípetas agem sobre a forma do cordel, pois o texto, em vários momentos, foge ao padrão do cordel, trazendo outras influências ao gênero e conseqüentemente o atualizando, já que todo gênero discursivo é relativamente estável.

Há ainda os indícios sobre seu conteúdo temático. Embora a morte atinja grandes romances do cinema e da literatura, as personagens do texto remetem aos nomes mais comuns utilizados em nosso país – João e Maria. Tais signos, sendo um produto ideológico vivo, denotam entoações valorativas, os quais implicam, na verdade, a possibilidade de qualquer sujeito vivenciar um amor intenso que não pode ser consumado. Seguindo esse ponto de vista, o que acontece na arte também acontece na vida e acontece mais do que podemos imaginar, já que são inúmeros Joãos e Marias que sofrem de amor, dado que esse é universal. Assim, a tragédia romântica também pode ser dita em cordel, afinal são múltiplas vozes em diálogo e “orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações” (BAKHTIN, 2015, p.48).

Por essa via, além das diversas vozes do cinema e da literatura, essa multiplicidade de vozes também abarca a religião, quando doente, sem saber qual doença tem, João chama um padre para afirmar os votos entre os dois, acentuando a importância da igreja

para o casamento religioso em contraposição ao casamento civil. Maria, diante das forças em tensão, civilmente não quebra a promessa de seu pai, porém religiosamente ela casa-se com João. São duas forças em atrito tentando levá-la para posições opostas – de um lado, seu pai; de outro, João, seu amor. Maria, por muito tempo, resistiu às forças sociais relacionadas a seu pai, porém em seu último dia Maria afasta as forças de seu progenitor e aceita João.

Entre as múltiplas forças que compõem as vozes sociais de Maria está a de opressão a mulher, que é visível ao longo do cordel. Maria aceita tais vozes quando está realizando os serviços de casa, valorado aqui pelo estender roupa no varal, enquanto isso, João está sentado lendo seu jornal. É João que primeiramente olha para a Maria e após essa ação, ela responde de forma positiva ao olhar e o aceita, porém seu pai tem opinião oposta; ela, então, nega João. Neste sentido, o comportamento de Maria está composto pelas vozes sociais da opressão, vozes masculinas que tentam anular a voz feminina.

O cordel em questão está carregado de intenções, de opiniões, de forças sociais, ou seja, não é um dizer vazio, são inúmeros os sentidos produzidos. Os dizeres dos alunos estão repletos de vozes sociais dialogando com o já produzido e com o que será produzido, já que esse enunciado se encontra em uma cadeia infinita de comunicação e essas inúmeras vozes sociais implicam sujeitos social e historicamente situados que respondem responsivamente em todo enunciado. Assim, percebemos que, em hipótese alguma, o discurso produzido pelo aluno é vazio, no entanto ele – o texto feito pelo aluno – necessita de um porquê e para quem dizer o que se tem a dizer.

Através das valorações há indícios do embate entre as culturas – o estatizado e o não-oficial, uma vez que o amor trágico é largamente sentido pelos gêneros clássicos literário – o poeta é um sofredor por amor, todavia os sofrendores em “Último encontro” são João e Maria, personagens comuns que não teriam voz, mas há voz e essa é de personagens populares em um texto popular – o cordel – e eles também sentem. Logo, é perceptível o embate entre o oficial e o não-oficial, que por meio do movimento dialógico da linguagem, o não-oficial aceita como seu o dito oficial.

Esses breves indícios levantados aqui nos levam a dois dizeres comuns que circulam o ambiente escolar “aluno não sabe escrever” e “os textos dos alunos são vazios, sem coerência ou coesão”. Apenas esse primeiro texto já desconstrói tal fala. Por outro lado, sabemos as dificuldades atuais dos sistemas de ensino, principalmente, quanto se trata dos públicos. Sabemos do descaso em relação à educação pública, entretanto isso não pode impedir de olhar para o ser humano em sala de aula e ver que esse ser humano tem muitos dizeres, os

quais são construídos por infinitos discursos. E é na escola que ele – aluno – está começando a construir discursos que o moldará pela vida, além de desenvolver sentidos que também o moldará durante a sua jornada.

Finalizado esse primeiro cordel, seguimos para “Venha ver o pôr do sol”.

4.2 “Venha ver o pôr do sol”³²



Figura 2 - "Venha ver o pôr do sol"

*Venha ver o pôr do sol
 Ricardo tinha chamado Raquel para sair
 Pois era o último encontro
 Para o dia a seguir
 Debaixo de uma árvore
 Foi o lugar marcado
 Para que Ricardo
 Cumprisse o planejado*

³² O cordel foi produzido pelos alunos A.S. e V.N., ambos com 14 anos, matriculados na turma A.

*Ricardo explicou
Que tinha uma prima
E que ela o amou
Raquel reclamou
Que queria ir para a frente
Pois com seu marido iria para o Oriente*

*Seguiram para uma capela
Toda enferrujada
Com algumas partes velhas
E outras quebradas
Dentro da capela
Tinha muitas escadas
Onde Raquel não gostava de nada*

*Raquel leu que sua prima
Morreu há mais de 100 anos
Então percebeu que era tudo mentira
Raquel subiu as escadas
Mas já era tarde
Já estava trancada.*

“Venha ver o pôr do sol” dá indícios de seu contexto de produção e social - o ambiente escolar - retomando um diálogo com as atividades desenvolvidas na disciplina de LP, além de travar um diálogo com o próprio texto de Lygia Fagundes Telles e o cordel de Manoel Monteiro, que aborda a história de José Lins do Rego.

Como afirmado no capítulo anterior, antes das atividades relativas ao cordel foi desenvolvido um pequeno projeto vinculado ao texto de Lygia Fagundes Telles. Os alunos produziram textos de diversos gêneros, no qual abordavam a relação do homem e da mulher, que nem sempre ocorre de forma saudável. Dentre esses textos foram produzidas algumas poesias, as quais falavam da história de Ricardo e Raquel. Um desses alunos que realizou a poesia, veio até mim perguntando se poderia resgatar a sua feita há quase dois meses. O motivo: o gosto pela história de Telles (tanto que enquanto se realizavam as atividades com o suporte do texto de Lygia, alguns alunos perguntaram se poderiam levar o texto para casa, pois tinham gostado muito da narração). O aluno resgatou e adaptou a história para o cordel, então, esse é o primeiro diálogo construído no texto – a aproximação de duas atividades aparentemente não relacionadas que foram desenvolvidas no âmbito da disciplina de LP. E considerando o contexto escolar, o texto trava um diálogo também com a professora responsável pelas atividades, uma

vez que ao buscar um texto já feito ele demonstra o interesse pelas lições que a professora traz para a sala de aula.

Outro indício deixado no texto é a aproximação com o cordel de Manoel Monteiro, “Zé Lins do Rego – um menino de engenho”, o qual faz um paralelo entre uma de suas principais obras – Menino de Engenho – e a vida do autor. Manoel Monteiro liga as duas histórias – uma história real e outra ficção. Embora eles não tenham lido a história ficcional de José Lins do Rego, eles conheciam brevemente a história, o que pode ter conduzido a ideia de aproximar a literatura canônica brasileira à literatura popular. Um fato necessário a ser lembrado é que esse cordel em questão – o de Manoel Monteiro – foi pouco lido entre os alunos, haja vista que constituía um percurso um pouco distante do que eles conheciam, isto é, não era um texto em que as realidades se aproximavam e isso fez com que muitos deixassem de lê-lo. No entanto, se lá em “Zé Lins do Rego – um menino de engenho” pôde aproximar as literaturas, aqui também se pode.

Mais uma pista do contexto se desenvolve nesse momento: os alunos se acham capazes de construir um cordel, mas não um texto da literatura clássica brasileira, assim eles acharam mais fácil produzir cordel que outros textos. Talvez a resposta esteja nas construções prévias sobre literatura, no qual essa é posta como uma produção divina, que vai além de nossa realidade. O cordel entra exatamente nesse ponto, uma vez que representa o oposto disso, ou seja, o cordel representa o popular, a rua, a população. Essa aproximação com o popular guia os alunos para a noção de que são capazes de realizar tal atividade. Essa construção do que é literatura pode ser compreendida por meio das interações que já ocorreram em ambiente escolar, ou melhor, através das atividades desenvolvidas em outros momentos, eles delinearam a literatura como produção impossível de ser realizada, haja vista que é necessário um dom para isso. Podemos dizer então que provavelmente, até aquele momento, eles tiveram contato apenas com os cânones literários.

Acrescenta-se aos indícios acima, o diálogo entre o texto produzido no ambiente escolar e o texto considerado literatura de Lygia Fagundes Telles. “Venha ver o pôr do sol” em cordel não existe interesse pela conversa que há no início do conto. Assim, se no conto o encontro se inicia de forma desagradável com Raquel questionando Ricardo sobre o lugar escolhido, no cordel já temos a informação de que ali ocorre o último encontro entre os dois. Aqui o ambiente é mais hostil. Não há informação sobre a caminhada até o túmulo, tornando-a menos extensa que a do conto, pois, no texto de Telles, Raquel pergunta frequentemente sobre quão próximos estavam de seus destinos. Após tal caminhada, eles entram na capela e Raquel,

mais uma vez, reclama do ambiente ao seu redor. Nesse momento, ela nota uma foto, na qual há uma mulher que morreu há mais de cem anos, conseqüentemente, sendo impossível aquela desconhecida ser prima de Ricardo. Ao perceber que ele havia mentido, ela sobe rapidamente as escadas, porém já era tarde, ela havia ficado trancada naquele lugar afastado.

No conto, a minuciosa descrição do cemitério deixa o leitor apreensivo, sensação que não ocorre no cordel, tornando-o mais próximo do real. Novamente, semelhante ao cordel anterior “Último encontro”, essa proximidade nos escolta para o contexto de produção – uma comunidade pequena em que situações de violência destinada ao corpo feminino é aceita como normal. Também em contexto nacional é possível abrir um jornal ou ligar a televisão e ver histórias, na qual a mulher é violentada e, em muitos casos, assassinadas pelos seus companheiros que afirmam, muitas vezes, ter cometido tal absurdo por razões passionais.

Percebe-se nesses dois primeiros textos indícios urgentes em relação a tais questões consideradas como tabus sociais, principalmente, no ambiente escolar. Posteriormente, no segundo semestre, esses textos ancoraram atividades que visavam a reflexão sobre o tratamento igualitário de gênero – machismo, violência doméstica e violência sexual. Tal projeto foi desenvolvido juntamente com a professora de ciências. E em âmbito nacional, devido ao tema da redação do ENEM 2015, a persistência da violência contra a mulher em nossa sociedade se tornou um assunto amplamente abordado.

Se, o conteúdo temático da narrativa aborda um assunto sombrio acerca da sociedade brasileira, a capa do cordel direciona para lado oposto, pois ao invés de um cemitério, há o que parece ser um campo ou montanhas e ambas as personagens parecem estar sentadas em um banco olhando para essa paisagem, que oposto à tristeza ou tensão traz tranquilidade aos traços. Talvez essa contradição possa ser explicada pelo fato como, muitas vezes, é tratado o assunto, ou seja, tal tema é geralmente negligenciado ou não é tratado de maneira adequada.

Concernente à estrutura, mais uma vez, tem-se indício da *relativa estabilidade* do cordel, pois o texto não apresenta o esquema rítmico proposto por alguns teóricos nem acompanha as métricas. Sobre os esquemas rítmicos, tem-se no primeiro verso “abcdefgf”, no segundo “abaacc”, no terceiro “abcbdbb” e no quarto “abcded”; já referente às métricas são comuns as seguintes sílabas rítmicas: quatro, cinco, seis, onze, treze e quatorze. Há apenas dois versos com sete: “que queria ir para a frente” e “com algumas partes velhas”; a primeira estrofe possui oito versos, a segunda seis, a terceira sete e a última também seis versos. No entanto, por outro lado, pode ser considerado um cordel produzido em folha avulsa.

Essa relativa estabilidade de sua estrutura é vista também em “Seu Lunga: Tolerância zero”, de Davi Teixeira, o qual há estrofes com nove ou onze versos e até mesmo a métrica é composta de outra forma. Dentre os cordéis lidos, o referido cordel de Davi Teixeira é o que mais desestabiliza a estrutura composicional.

Em relação à métrica ainda há “A contribuição dos franciscanos na Capitania da Paraíba”, de Vicente Campos Filho, que também se aproxima mais do estilo individual do que o estilo do gênero.

A respeito dos números de versos nas estrofes, é perceptível que os cordéis tendem a manter a estabilidade de versos, apenas “Inferno nas Torres”, de Josué Cassiano de Oliveira, e “O Garanhão que se lascou com um travesti”, de Vicente Campos Filhos, que, em poucas estrofes, mais próximas ao final das poesias, alternaram o número de versos. Dessa forma, “Venha ver o pôr do sol” abraça essa instabilidade desses poemas para o desenvolvimento de sua estrutura.

Outra pista que desestabiliza o gênero é a capa, que não é feita pelo processo de xilogravura, todavia outras formas de produção já são aceitas. Aqui o desenho apenas em cor preta tenta construir uma alusão à xilogravura.

Diante do fato de haver uma maior desestabilidade do texto em questão comprovado pelos indícios deixados no texto, “Venha ver o pôr do sol” tende mais ao estilo individual que ao estilo do gênero, pois suas rimas e seus versos estão mais soltos ao longo do poema. Novamente, isso ocorre devido à aproximação com outros gêneros orais, os quais os alunos convivem diariamente. Nesse a influência é do rap, funk e sertanejo. Gêneros que frequentemente os alunos associam as suas realidades, ficando o repente um pouco mais distante do conhecimento de mundo desses alunos.

Mais um indício em relação à instabilidade é que os alunos já conheciam o gênero, se não o cordel, conheciam a poesia, pois desenvolvem com aptidão a proposta dita pela professora. Embora o primeiro cordel tenha mexido mais com a linguagem para a produção do texto, esse também indicou sabedoria sobre o gênero.

4.3 “A Professora”³³

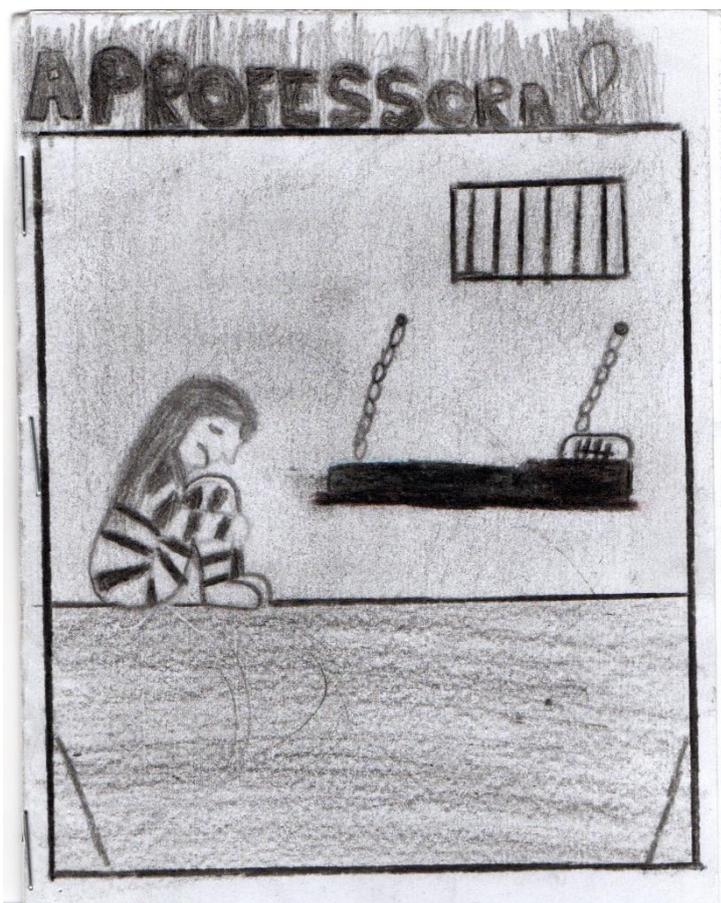


Figura 3- "A Professora"

*Existia uma professora
Sem educação,
Que batia nos alunos
Com suas próprias mãos.*

*Mas essa professora,
Um dia foi presa,
Pra alguns uma alegria,
Pra outros tristeza.*

*Com pura certeza,
Posso afirmar que
Tudo vai começar,
A piorar.*

*Pelo menos com ela,
A sala em ordem ficava.
Ai, daquele que gritava,*

³³ O cordel foi produzido pelas alunas A.L. e Q.R., ambas com 14 anos, matriculadas na turma A.

Ela logo ameaçava.

*Não era tão ruim,
Quem quisesse apanhar,
Era só provocar.
Lá vinha a professora pra reclamar.*

*Vamos combinar que,
Alguns pediam pra levar.
Toda vez que de costas virava,
A sala toda bagunçava.*

*E não era ruim assim,
Os castigos que ela dava.
Ou era pedaço de giz,
Ou era reguada.*

*Mas quem disse que
A vida é justa?
Por mais que isso seja frequente.
Às vezes assusta.*

Diferente dos dois primeiros textos, o primeiro indício notado nesse é a manutenção dos números de versos na construção do cordel. Igualmente feito nos seguintes cordéis lidos: “A contribuição dos franciscanos na Capitania da Paraíba”, de Vicente Campos Filho, “Seu Lunga Lá no Sertão amansando burro brabo”, de José Costa Leite, “Dicionário paraibês”, de Vicente Campos Filho, “Zé Lins do Rego – um menino de engenho”, de Manoel Monteiro, “A briga das duas velhas vendedoras de tabaco”, de Vicente Campos Filho, “A dança das 12 princesas – um cordel contando contos”, de Manoel Monteiro, “Seu Lunga no Rio de Janeiro”, de Vicente Campos Filho, “O que tem na bolsa da mulher”, de Davi Teixeira, “Provérbios populares em cordel”, de Izaías Gomes, “Promessa não é dívida vale voto”, de Davi Teixeira, “O testamento do cachorro”, de Leandro Gomes de Barros, “As histórias de Seu Lunga – o homem mais zangado do mundo”, de Abraão Batista, “As histórias de Antônio Tranca-Rua”, de Vicente Campos Filho. Desse modo, em relação aos versos “A professora” mantém uma relação muito próxima com a estabilidade do gênero, uma vez que todos as estrofes possuem quatro versos.

No entanto, o oposto ainda se pode notar na estrutura composicional, pois os versos possuem sistemas rítmicos diferentes. A primeira estrofe possui o esquema “abcb”, a segunda “abcb”, a terceira “abcc”, a quarta “abbb”, a quinta “abbb”, a sexta “abcc”, a sétima

“abcd” e a última “abcb”. Das oito estrofes, três mantêm a regularidade do gênero – “abcb”; a quarta e a quinta possuem o mesmo esquema, além do fato de rimarem nos versos pares; as outras estrofes não possuem rimas nos versos pares desestabilizando o gênero. Mais instável que a construção das rimas são as métricas dos versos, pois mais da metade possuem quatro ou cinco sílabas poéticas, não mantendo, dessa forma, a estabilidade da estrutura. Diante da estrutura é notável que a compreensão do funcionamento do gênero não passou despercebida pelos alunos.

Uma pista em relação ao estilo é o desenvolvimento dos verbos para construir as rimas. Aqui há também a inversão verbo-objeto para se rimar, como em “tudo vai começar” ou “a sala em ordem ficava”. Ao invés de, como é feito usualmente, o sujeito utilizar a sequência verbo-objeto, usa-se objeto-verbo para construção do ritmo do poema. Tal escolha implica dois fatos: (1) conhecimento e uso do gênero e (2) o número de rimas disponíveis no léxico do português brasileiro – a possibilidade de encontrar uma rima para um verbo é mais fácil que para outras categorias.

Outra pista deixada nesse cordel é a proximidade com a oralidade. Uma das marcas do cordel é essa relação muito próxima com a linguagem oral, haja vista que tais poemas são geralmente apresentados em praça pública para a multidão que tenha interesse. Isso é perceptível na expressão “pra” que ocorre ao longo do texto, como em “pra alguns uma alegria” ou “pra outros tristeza”. Então, mesmo mantendo um estilo individual (já que a poesia é propícia para o estilo próprio), esse texto mantém um diálogo muito próximo com o estilo dos poetas lidos e citados acima.

Já os indícios deixados sobre o conteúdo temático são diretamente mais próximos a realidade cotidiana, uma vez considerado o contexto de produção. O cordel aborda o assunto educação por meio da figura da professora, que tem uma atitude agressiva com seus alunos, chegando até a agredi-los fisicamente. Esse comportamento era apreciado por uns e rejeitados por outros, tanto que ela foi presa. Porém ao ser presa afirma-se que, embora às vezes fosse ruim, o ambiente iria piorar e que seus castigos eram justificados pelo mau comportamento de alguns alunos, porém esses castigos nem parecem ser tão dolorosos quanto aparenta, já que ela usava a regra ou o giz, como arma para atacar os alunos bagunceiros. Em sua derradeira estrofe há o questionamento sobre a vida ser justa e a afirmação sobre a violência escolar ser frequente e ainda assim sempre assusta.

Ao considerar o contexto de produção e social, tem-se (1) a figura da professora eficiente, (2) a agressão verbal ou física comum nas escolas e (3) a relação entre os próprios

alunos. Ancorada na teoria bakhtiniana sabemos que as valorações são construídas no contexto extralinguísticos, assim em relação ao primeiro fato nota-se que a professora eficiente é aquela que mantém a sala quieta, discurso comum no contexto escolar. No senso comum do ambiente escolar, há basicamente dois tipos de professores: aqueles que controlam a classe e aqueles que não a controlam; os primeiros são considerados eficientes, independente da didática ou atividades propostas, já o segundo, independente também da didática ou das atividades, é visto como um professor que não sabe exercer sua função. Tal percepção é comum nos discursos dos alunos quando dizem “isso não acontece na aula do fulano”, “se isso acontecesse na aula do fulano, você iria ver o que ia acontecer com você” ou “fulano não deixa a gente fazer isso em sua aula”. Esses dizeres são frequentes no ambiente onde estudam. Aqui se valoriza mais o professor que mantém a sala quieta que o outro que não o faz e essa valoração é aceita e absorvida pelos alunos.

Já em relação a segunda consideração: a agressão verbal ou física comum nas escolas. Quando afirmo ser comum me refiro ao contexto público estadual, do qual frequentemente vemos vídeos na internet ou televisão sobre agressões ou de alunos a professores ou de alunos contra outros alunos. Em relação às salas que produziram o texto, não há problema graves de violência física (eventualmente acontecem incidentes isolados), mas se poderia dizer que agressão verbal é algo comum. Na escola há um caderno para cada sala, no qual são registradas as advertências em relação aos maus comportamentos. Cada aluno possui uma folha: uns mantêm as folhas em branco ao longo do ano e outros as deixam com ocorrências frequentes.

No texto se admite que esses alunos de mau comportamento merecem ser punidos, logo vemos que os alunos produtores desse texto não compartilham de tal atitude. E isso nos leva à relação entre os próprios alunos. Nota-se que não há necessidade de intermediadores para discutir o comportamento de cada um, já que eles mesmos são críticos em relação a isso e nos dão indícios para o julgamento que acontece no contexto escolar, no qual uns alunos têm domínio sobre outros. Esses fatos trazem as vozes sociais que circundam o âmbito educacional: as da gestão escolar, as dos professores, as dos outros alunos, a de seus pais, entre outras vozes que estão na comunidade.

Essas considerações nos conduz a seleção do conteúdo temático que se distancia dos cordéis lidos e se aproxima da realidade imediata deles, apontando para o fato de que eles possuem uma visão crítica sobre a escola, pois ainda que eles valorem o comportamento agressivo para manter a ordem, como desfecho se questiona tal ação perguntando sobre a justiça

na vida e afirmando ser assustador essas atitudes. Dessa forma seu projeto de dizer tem como interlocutor as próprias pessoas do ambiente escolar. E, em consequência disso, podemos compreender esse cordel como um texto-denúncia, em que se questiona e tenta mostrar a dura realidade do ensino público, assim como é feito com o cordel e o rap – denuncia-se a realidade abandona pelas autoridades do contexto escolar ou do político. Ao contexto político está o fato relacionado às condições em sala, número de alunos, material disponível, que tem se tornado cada vez mais escasso; já em relação ao contexto escolar está a denúncia da falta de voz, ou seja, há um único caminho nos dizeres do ambiente escolar: escola – aluno. Assim eles geralmente não possuem direito ao dizer, ao ter opinião e isso é expresso pela repressão da professora, mas eles querem esse direito, eles querem poder opinar sobre os fatos relacionados à escola e, principalmente, eles têm o que dizer sobre isso, pois são sujeitos que respondem responsivamente a cada ato do âmbito escolar. Por outro lado, após a denúncia, eles não buscam a transformação da realidade, acomodando-se com o contexto caótico da educação, perceptível nas últimas estrofes.

Outro indício deixado é a capa do cordel, a qual tem como ilustração a professora, porém ela não está no ambiente escolar, ela está na presa em alguma cadeia e está entristecida pelo ocorrido, já que se nota sua afeição triste, além de sua posição de encolhimento no canto da cela próxima à janela, sem alunos ou livros. A sua disposição está apenas um colchão. Todavia não se nota que a figura é uma professora, exceto pela escrita acima do desenho, que diz “A professora! ”. Tanto o artigo definido quanto o ponto de exclamação nos dá indicio da relação que o sujeito tinha com a professora: uma relação de benevolência.

E terminado essa breve análise, partimos para um texto também de tema polêmico na atualidade – a política.

4.4 “Corrupto”³⁴

³⁴ O cordel foi produzido pelos alunos E.P. e I.V., ambos com 14 anos, matriculados na turma C.

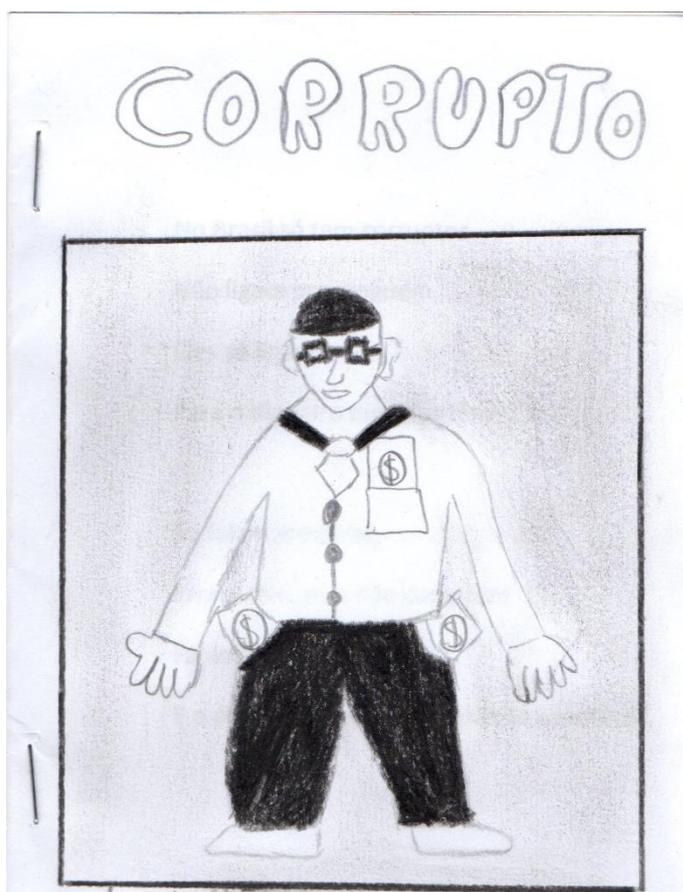


Figura 4 - "Corrupto"

*No Brasil só tem corruptos
 Não ligam pra ninguém
 Eles só ligam
 Para o dinheiro que eles têm*

*Só falam mentiras,
 Prometem, mas não cumprem
 Falam que vão fazer
 E o pobre do povo só esperando acontecer*

*Para a saúde não ligam,
 Deixam o povo adoecer
 Não estão nem aí se a gente vai morrer
 Eles só ficam ganhando dinheiro pra valer*

*Mas quando chegam as eleições
 Começam a prometer
 Mas a gente nunca vê
 Tudo isso acontecer*

*Pra ganhar voto
 Vão até à igreja*

*Mas querem ganhar tanto
Que pedem até para o capeta*

*Fazem festas beneficentes
Para o povo acreditar
Que são bonzinhos
Mas o que querem mesmo é roubar*

*Falam de premiação
Para todo o povão
Dizem que irão ganhar
Vários prêmios
Mas o que ganhamos
São políticos desonestos*

*Essa é a história
De um povo sofrido
Que ao invés de ter políticos
Tem um bando de fingidos*

O primeiro indício que o texto “Corrupto” deixou foi a relação à língua falada, já que ele está bem próximo da linguagem oral, como se pode notar na utilização do “pra”, muito utilizado na oralidade. Tem-se isso nos seguintes versos: “não ligam pra ninguém”, “eles só ficam ganhando dinheiro pra valer” e “pra ganhar voto”. Outro exemplo de proximidade é o verso “não estão nem aí se a gente vai morrer”. “Não estar nem aí” é muito utilizado em situações cotidianas, quando se refere a algo ou situação que não há valor, importância.

Em relação aos cordéis lidos, os indícios nos levam a compreender que praticamente todas as estrofes possuem o mesmo número de versos (quatro), com exceção da penúltima que se acrescenta dois (seis), então esse cordel tenta resgatar essa estrutura dos cordéis lidos. No entanto, distante disso, está o esquema rítmico e o número de sílabas poéticas que apresentam muitas variações.

Concernente ao esquema rítmico, tem-se: “abcb” na primeira estrofe, “abcc” na segunda, “abbb” na terceira, “abcb” na quarta, “abcd” na quinta, “abcb” na sexta, “aabcde” na sexta e “abcb” na última. Dessa forma, tanto a primeira, a quarta, a sexta e a oitava apresentam esquemas conhecidos pelo gênero; já a terceira apresenta rimas em versos pares, mas também no terceiro verso; e a quinta e a sétima estrofes possuem esquema que desestabilizam totalmente o gênero – a quinta não tem rima e a outra possui rima apenas nos dois primeiros versos.

O número de sílabas poéticas apresenta variações desde três a treze sílabas. Todavia, são os versos com quatro, cinco, seis e oito sílabas poéticas que predominam no cordel. Há apenas dois versos que estabilizam a estrutura já conhecida do gênero, como em: “mas o que querem mesmo é roubar”.

Outro indício deixado em relação ao gênero está no estilo individual. Há um jogo em “ser ou não ser corrupto” proporcionado pela ora aproximação da população ora afastamento do povo. Esse jogo é visível nos seguintes versos: “falam que vão fazer”, “e o pobre do povo só esperando acontecer”, “deixam o povo adoecer”, “não estão nem aí se a gente vai morrer”, “mas a gente nunca vê”, “para o povo acreditar”, falam de premiação”, “para todo o povão”, “mas o que ganhamos”, “essa é a história” e “de em povo sofrido”. As palavras “a gente” e “o povo” possuem sentidos opostos, pois quando utilizam “o povo”, eles – os alunos produtores do texto – não fazem parte das pessoas que são favoráveis a receber propina de um político, no entanto quando utilizam “a gente” significa que eles também são responsabilizados pelas escolhas alheias, ou seja, nesse jogo *entre eu e o outro*, o outro é corrupto e eu não, porém sou responsabilizado pelas ações do outro. Tal sentido é construído ao longo de todo o poema, quando ocorre o afastamento, os dizeres são relacionados à corrupção e quando se aproximam da população é para descrever as consequências das escolhas dos péssimos políticos para gerir a máquina pública. Há então o momento pré e o pós-eleição – antes da eleição a população, em busca de favorecimento, é enfatizada, já no período após, mesmo quem não escolheu tais políticos, sofre com serviços de péssima qualidade.

Os indícios do contexto de produção e social nos conduzem para a sociedade brasileira atual, pois nunca se falou tanto em corrupção como agora. Pode-se dizer em uma caça aos políticos, proporcionado principalmente pelos discursos recorrentes na grande mídia brasileira. Sendo esse um discurso conhecido e consolidado sobre os políticos. Desse modo, a escolha pelo assunto pode ser também devido à influência da mídia, a qual torna o assunto a princípio distante da realidade dos alunos.

A desconfiança e o descrédito nos candidatos são tão intensos que o esperado de um candidato eleito é que esse apenas não roube. Assim como temos no texto, o qual afirma que os corruptos não se importam com a população, eles têm interesse apenas no dinheiro que podem conseguir e durante as campanhas eleitorais fazem inúmeras promessas, mas quando eleito não as cumprem. Vão ainda mais além, deixam a população sem saúde básica, sem se preocupar se a pessoa morrerá ou não. Depois de quatro anos novas eleições são realizadas, no entanto tudo continua igual – promessas e mais promessas. Para ganhar votos vão até as igrejas,

ultrapassando os limites aceitáveis do bom senso. Realizam festas beneficentes com o intuito de conseguir mais votos e o povo ingênuo acredita. Durante as campanhas fazem troca direta, ou seja, tentam comprar o voto do povo, mas o que se ganha em trocar dos votos são mais desonestidade. Por fim, essa é a história do povo brasileiro que não é comandado por políticos descentes e sim um “bando de fingidos”.

As pistas são claras em relação aos dizeres que permeiam esse discurso sobre corrupção. Primeiramente, é necessário lembrar que estamos vivendo em uma época que se tem denunciado muito os políticos corruptos. Tem-se inúmeros escândalos em evidência nesse momento ou que foi destaque nos últimos anos. Assim relembremos alguns desses que têm somado o intenso discurso sobre corrupção. Quando se afirma recuperar apenas alguns deles é diante do fato que, de acordo com a teoria bakhtiniana, é impossível recuperar toda a cadeia de comunicação verbal, uma vez que essa é infinita, de modo que recuperaremos brevemente alguns escândalos que levam a população brasileira a acreditar que não há solução para nosso sistema político. Partimos, então, do chamado “Mensalão³⁵”, o qual foi um elaborado esquema de pagamento de propina para deputados ou senadores que decidissem votar a favor do governo. Esse foi o principal escândalo do governo Lula (2003-2011). Mais atualmente tem-se o “Mensalão tucano³⁶”, que configura desvio de verbas das estatais mineiras em prol de alguns candidatos. Há também (1) a “Operação Zelotes³⁷”, em que se investiga a sonegação de impostos que tirou pelos menos R\$6 bilhões dos cofres públicos; (2) “Operação Lava Jato³⁸”, mais um esquema de desvio de dinheiro de uma estatal – a Petrobras – que favorecia políticos e alguns donos de construtoras; (3) “Furnas³⁹” - desvio de dinheiro da estatal de energia; “Trensalão⁴⁰” - cartel formado pela Siemens e Alstom para compra de trens e que tem

³⁵ Informações recolhidas em: <http://noticias.uol.com.br/infograficos/2012/07/30/o-escandalo-do-mensalao.htm#entenda-o-caso>

³⁶ Informações recolhidas em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/12/justica-condena-azeredo-20-anos-de-prisao-por-mensalao-tucano.html>

³⁷ <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/03/1608360-pf-faz-acao-contra-suspeitos-de-fraudar-ate-r-19-bi-contra-receita-federal.shtml>

<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/04/1611246-entenda-a-operacao-zelotes-da-policia-federal.shtml>

³⁸ <http://arte.folha.uol.com.br/poder/operacao-lava-jato/>

<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/operacao-lava-jato/>

³⁹ <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/pedido-para-investigar-aecio-esta-no-gabinete-de-janot/>

⁴⁰ <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/12/1721914-alstom-vai-pagar-r-60-mi-para-se-livrar-de-processo-sobre-propina.shtml>

<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/alstom-pagou-r-48-mi-em-propina-e-superfaturamento-diz-ex-executivo.html>

<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/10/inqueritos-sobre-alstom-e-siemens-tem-mesmos-intermediarios-diz-mp.html>

envolvimento de políticos. Há ainda muitos outros escândalos em que políticos estão envolvidos.

Diante de tanta corrupção, há no cordel o indício de relações mais próximas com outros dois tipos de escândalos, são eles relacionados as igrejas evangélicas e a saúde pública. Em relação à saúde são constantes as notícias de desvio⁴¹ de dinheiro do Sistema Único de Saúde, deixando a população com um serviço precário, no qual faltam tanto médicos quanto medicamento, levando a população de menor renda a esperar meses para receber uma consulta de um médico especialista, por exemplo. Já em relação as igrejas evangélicas⁴², a necessidade do político em ganhar voto faz com que ele recorra à religião para pedir votos aos religiosos frequentadores das igrejas ou invertendo o caminho pastores adentram o âmbito político e usam suas próprias igrejas para conseguir a candidatura. Conseqüentemente, há duas situações: líderes religiosos envolvidos em escândalos de dinheiro de fiéis ou pessoas que usam a religião apenas para conseguir votos. O que para as valorações construídas no texto é inaceitável, uma vez que socialmente a instituição igreja não deveria desempenhar essa função, percebe-se isso na estrofe “Pra ganhar voto/ Vão até à igreja/ Mas querem ganhar tanto/ Que pedem até para o capeta”. Tais líderes religiosos, alegando fazer intervenções a favor da população, usa o nome de Deus e toma outros espaços da sociedade em prol apenas de algumas pessoas, tornando o ambiente religioso também corrupto.

Outro indício de escândalo político são as trocas de votos por algo de interesse do eleitor, enfatizado na penúltima estrofe: “Falam de premiação/ Para todo o povão/ Dizem que irão ganhar/ Vários prêmios/ Mas o que ganhamos/ São políticos desonestos”, a qual constrói uma relação contraditória sobre corrupção, pois é afirmado que os políticos falam em premiar o povo, caso seja eleito e o povo acredita, vota e após as eleições nada recebe, ou seja, ao aceitar receber a propina do político o povo também se corrompe. No entanto, aparenta ser aceita a corrupção do povo, mas não a corrupção do político. Esse fato também pode ser confirmado na estrofe anterior: “Fazem festas beneficentes/ Para o povo acreditar/ Que são

⁴¹ <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2015/06/26/acao-cobra-r-14-bi-a-saude-devidos-por-aecio-e-anastasia.htm>

<http://g1.globo.com/mg/grande-minas/noticia/2015/06/pf-investiga-desvio-de-produtos-do-sus-e-pagamento-de-propina-em-mg.html>

<http://oglobo.globo.com/politica/de-2002-2011-desvios-de-dinheiro-publico-no-setor-somaram-23-bilhoes-2699224>

<http://noticias.terra.com.br/brasil/em-cinco-anos-sus-sofre-desvios-de-mais-de-r-500-milhoes,4e9bcb095a4d1410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>

⁴²<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/06/lideres-da-igreja-maranata-sao-presos-acusados-de-desvio-de-dinheiro-do-dizimo.html>

<http://noticias.terra.com.br/brasil/policia/es-pastores-sao-presos-acusados-de-desvio-de-dinheiro-do-dizimo,12f914976497f310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

bonzinhos/ Mas o que querem mesmo é roubar”, no qual é aceita novamente a corrupção do povo e não a do político. Na comunidade onde está inserida a escola, essa premiação torna a troca de voto recorrente, pois é oferecido desde de itens básicos para a sobrevivência até festas comemorativas.

Esses acontecimentos nos levam à pista de noção de corrupto. No texto, a corrupção está associada exclusivamente ao âmbito político de nosso país, assim ações do cotidiano que infringem a legislação não são consideradas corrupção. Compreende-se isso diante da aceitação da corrupção do povo, mas não da corrupção dos políticos. Essa imagem também é salientada na ilustração do cordel, onde há um indivíduo do sexo masculino com dinheiro nos bolsos que remete a figura do político. Desse modo, quando se salienta na última estrofe “Essa é a história/ De um povo sofrido/ que ao invés de ter políticos/ tem um bando de fingidos” pressupõe que a população não é responsável pelos políticos eleitos, haja vista que a própria população é enganada por eles, excluindo a responsabilidade dessa pelos seus atos, que diante disso sofre com a falta de água, altos índices de violência ou até mesmo com a péssima qualidade da educação pública. Tal situação, por sua vez, nos direciona à irresponsabilidade política dos brasileiros, que deixam sob responsabilidade do outro as suas obrigações enquanto eleitor e cidadão.

Os dizeres nesse cordel também recuperam o discurso de um dos cordéis lidos “Promessa não é dívida vale voto”, de Davi Teixeira, o qual aborda a ação do candidato antes do processo eleitoral, em que ele – o candidato – constrói inúmeras mentiras para conseguir a eleição, entre elas ele usa também a igreja, visto que no domingo de manhã vai a esse ambiente marcar presença, cumprimenta, sorri e conversa com todos presentes e até mesmo doa dinheiro à instituição afirmando que na próxima procissão haverá mais. No texto de Teixeira o corrupto está na figura do deputado que quando condenado ainda consegue ficar em liberdade. No entanto é esse o indivíduo valorizado pelas pessoas e não o pobre trabalhador, quando honesto. Diferente de “Corrupto”, esse cordel reconhece que, às vezes, o trabalhador brasileiro pode ser desonesto.

Assim esse cordel também pode ser considerado um texto-denúncia, porém o que ocorre em “A professora” verifica-se nesse também, ou seja, apesar da denúncia, nada se faz para mudar a realidade; as pessoas continuam insatisfeitas com o sistema político, mas seguem agindo tolerantemente a respeito da corrupção.

E terminado essa breve compreensão da produção do texto e do gênero discursivo, vamos ao último cordel: Coelho e a Tartaruga.

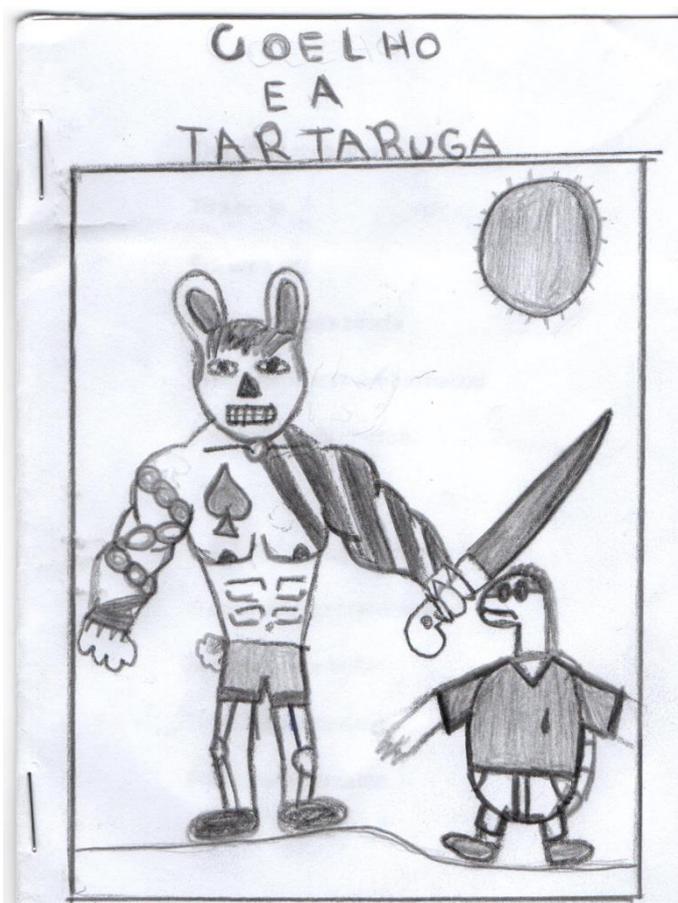
4.5 “Coelho e a Tartaruga”⁴³

Figura 5 - "Coelho e a Tartaruga"

*Tira onda o coelho
Tira onda
Era uma vez
Uma tartaruga zuada
estabanada e se embasbacou
E o coelho, ela chutou.*

*Putz! A tartaruga se borrou
O coelho todo marombado
Já começou a bufar
Tirou logo uma faca
Pra tartaruga matar.*

*- Não me mata, porque eu tenho
Uma proposta pra fazer.
Disse o cara cagado:
- Se uma corrida de mim você ganhar*

⁴³ O cordel foi produzido pelos alunos S.S. e I.C., ambos com 14 anos, matriculados na turma A.

Minha erva vou te dar.

*A tartaruga ficou interessada e aceitou
Pois sabia que ia ganhar.
O coelho desmaiou,
A corrida mal começou.*

*A tartaruga malandrona
Boa noite cinderela
No seu shake botou
A tira onda.*

*Quando acordou, sacou
Que algo estranho aconteceu
Na banheira com gelo notou
Que o rim ele perdeu.*

*Ao sair notou que estava em casa
E uns gemidos ele escutou
Ele desmaiou quando percebeu
Que sua mãe, a tartaruga comeu.*

*O tira onda
Coelho filho de uma puta
Tirou onda
E se fudeu.*

Diante dos cinco textos apresentados aqui esse é, em relação ao contexto de produção, o que mais se distanciou do ambiente escolar. Se os outros ainda tinham uma leve apreensão com a nota ao final da atividade diante da seleção lexical, esse fugiu a tal preocupação. Dessa forma “Coelho e a Tartaruga” não relembra o contexto de produção. No entanto pode-se dizer que a intenção era essa – transgredir os limites dos textos aceitos pela instituição escolar.

Um indício deixado sobre o conteúdo de produção é esse: o estilo. Frente à transgressão o estilo é intensamente influenciado. A primeira pista é o uso da linguagem, muito próxima da oralidade. Escolhas lexicais como “putz”, “se borrou”, “pra”, “o tira onda”, “zuada”, “coelho filho de uma puta”, “cagado” e “se fudeu” se aproximam da linguagem falada pelos alunos quando conversam entre si e assim também se afasta da fábula de Esopo – A lebre e a tartaruga. Além disso, a agressividade dos versos é própria da temática escolhida. As

valorações, que se encontram no extralinguístico, construíram personagens ameaçadores produzindo sentidos adversos da fábula de Esopo⁴⁴.

Na fábula as personagens – a tartaruga e a lebre – disputam uma corrida, porque a lebre não acredita que a tartaruga consiga chegar a algum destino; zombando da tartaruga, ela propõe o desafio, porém no meio do caminho deita para tirar um cochilo. Nesse instante, a tartaruga a ultrapassa, vencendo a corrida. E tendo assim como moral, o seguinte dizer: devagar e sempre se chega na frente. Já no texto produzido em sala de aula, primeiramente, temos a alternância de personagens, aqui não é uma lebre e sim um coelho que também gosta de zombar, porém encontrou uma tartaruga um pouco atrapalhada e ao se assustar com ele acabou o agredindo fisicamente com um chute, o que a deixou com muito medo, pois o coelho era mais forte que ela. Ele tirou uma faca para matá-la, ela suplicou pela vida e, desse modo, ele sugeriu uma aposta: uma corrida que teria como prêmio sua erva. A tartaruga gostou da ideia e aceitou, pois, sabia que venceria. A corrida começa e o coelho desmaia, ela havia colocado “boa noite Cinderela⁴⁵” em sua bebida. Quando acordou não havia perdido apenas a corrida, ele estava em uma banheira composta por gelo e provavelmente tinha acabado de perder um rim. Ao sair daquele ambiente, ele notou que estava em sua própria casa e um barulho escutou, era sua mãe, e a tartaruga a tinha violentado. A última estrofe pode servir como moral também, no entanto é muito diferente da fábula em relação aos sentidos, uma vez que o coelho zombou da tartaruga e acabou sofrendo consequências ruins, reiterado nos seguintes versos “o tira onda, coelho filho da puta, tirou onda e se fudeu”, ou seja, é uma moral, a qual pressupõe que quem zomba do outro pode receber de seu próprio veneno.

Há alguns indícios relativos à construção das personagens, tornando-as mais próximas da realidade dos alunos. Primeiramente, o coelho é frequentador de academia, já que ele estava “todo marombado” – gíria de academia para indicar que o indivíduo pratica muito exercício de força e assim tem músculos e também “tomava um shake” – bebida composta por proteína para melhorar tanto o desempenho quanto a recuperação dos músculos após os exercícios. Figura essa reforçada pela imagem na capa, a qual apresenta muitos músculos, principalmente nos braços. Desse modo ele propõe a corrida sabendo que teria vantagens em relação ao condicionamento físico do outro indivíduo. Ele usa essa força para intensificar o medo que o outro pode ter de si e, mais uma vez, essa figura do personagem malandro está na

⁴⁴ Aqui faz-se necessário lembrar que há inúmeras versões do texto de Esopo, dessa forma, pode haver variações entre algumas palavras e a moral.

⁴⁵ “Boa noite Cinderela” é um coquetel composto por drogas, que tem o intuito de fazer o indivíduo que ingeriu desmaiar. Informações disponíveis em: <http://www.infoescola.com/drogas/boa-noite-cinderela/>

ilustração, e além dos músculos, há também as tatuagens, a expressão facial que indica maldade nos olhos e sorriso, na faca em sua mão e principalmente na linguagem usada pelos personagens. Aqui, os alunos trazem para seu texto, a construção social do que era considerado um ser humano de mau caráter – malandro - e os elementos citados acima reforçam essa característica. O olhar do personagem declara superioridade em relação à tartaruga; o sorriso malicioso e agressivo, a insensibilidade, as tatuagens, por muito tempo, foram vistas de forma preconceituosas pela sociedade brasileira e a faca é uma arma branca que pode ser usada em assassinados. Para enfatizar essa imagem, o coelho ainda utiliza “erva”, um dos nomes da planta *cannabis*, popularmente conhecida como “maconha”. Tal inserção no texto talvez se deva ao fato do consumo de drogas ter aumentado na região.

A tartaruga, por sua vez, na ilustração aparenta ser um indivíduo sem a mesma força violenta do coelho, além de ser incapaz de enfrentá-lo em uma competição esportiva. Sem essa força física, ela recorre ao uso de coquetéis químicos não apenas para vencer o adversário, mas também para utilizar o corpo do outro de forma não consensual. Isso se explica pelos usos que socialmente conhecemos sobre o chamado “boa noite cinderela”, pois é usado com a intenção de realizar um ato sexual sem o consentimento do outro indivíduo. Nesse caso, há a retirada de um órgão sem a aprovação de quem está sofrendo essa ação. No entanto a tartaruga não deixa apenas o coelho em uma situação difícil, ela deixa também a mãe do coelho, uma vez que essa sofre abuso sexual. Implícito no uso do “boa noite cinderela” e explícito no “que sua mãe, a tartaruga comeu”. A expressão “comeu” é utilizado pejorativamente para indicar um ato sexual do ponto de vista do indivíduo masculino.

Se os personagens de ambos os textos parecem se distanciar através da atitude, é por meio dessa que eles se aproximam novamente, já que nos dois textos há um valor enaltecido – a esperteza. O coelho, por meio de seu porte físico, e a lebre, diante de sua rapidez, demonstram ser espertos. A tartaruga deixa de ser vista como perdedora no cordel quando utiliza sua “esperteza” e adiciona um “boa noite cinderela” na bebida do coelho; na fábula ela torna-se esperta por convencer a lebre a disputar uma corrida sem chances aparentes e através de sua insistência consegue ganhar o desafio. Sua perseverança, no entanto, não é enfatizada, e sim a esperteza derrotada da outra personagem.

A partir desses personagens, ancorado na teoria bakhtiniana, sabemos que o aluno produz um discurso em resposta a outros discursos que circulam ao seu redor, aceitando-o, negando-o, acrescentando-o; enfim são inúmeras ações e essa resposta implica em nosso discurso ter palavras do discurso de outrem e mesmo que possa parecer um discurso próprio

são discursos recheados de palavras alheias, pois *cada texto é um elo na corrente complexamente organizada de outros textos*. E assim temos indícios não do contexto imediato de produção, mas do contexto em que vivem tais sujeitos, haja vista tais vozes sociais. Em primeiro lugar, há os valores sociais relacionados ao estético – o corpo construído em academia - muito difundido atualmente pela mídia; há o consumo e tráfico de drogas, algo que, nos dias de hoje, também tem-se tornado comum; há a violência psicológica e física, recorrente e perceptível nos números de homicídios em nosso país; além do tráfico de drogas, há o tráfico de órgãos que sabemos que é comum, ainda que não se fale muito sobre isso na jornais e revistas; há também o machismo que enfatiza a cultura do estupro e o ataque ao corpo feminino. Em relação à cultura do estupro, porque a mãe do coelho é violentada como forma de punição e ataque ao corpo feminino, uma vez que ao ofender o indivíduo masculino se ofende a progenitora desse ser, chamando-o de “filha da puta”, ofensa que é destinada à mulher e não ao homem. Todos esses valores embora possam encaixar-se no âmbito do politicamente incorreto são praticados e propagados por uma parte considerável de nossa sociedade brasileira, pois é algo comum de ser noticiado na mídia – jornais, revistas, filmes, novelas e até mesmo em comerciais ou propagandas de produtos. Talvez, nesse momento, podemos compreender um pouco sobre o contexto explicitado no cordel “A professora”, uma vez que a escola é apenas mais um âmbito social, onde esses discursos circulam de forma abundante.

Outro indício sobre os discursos que circulam é a moral do texto “o tira onda/Coelho filho da puta/Tirou onda/E se fudeu”, a qual implica além da aceitação da vingança o sucesso de tal, que nos leva a aceitação da competitividade contemporânea, que enfatiza o indivíduo em oposição ao coletivo. Dizer esse também difundido socialmente. Fazendo um paralelo com a fábula “devagar e sempre, se chega na frente”, é possível notar quais valorações são construídas com tais dizeres, enquanto uma enfatiza a persistência, a outra realça a vingança.

Mais uma pista das vozes com quais o texto dialoga é a releitura que é feita de outro gênero, pois entre os cordéis lidos estavam “A dança das 12 princesas: um cordel contando contos”, de Manoel Monteiro, “Provérbios Populares em cordel”, de Izaias Gomes, “Dicionário Paraibês, de Izaias Gomes, e “Zé Lins do Rego – um menino de engenho”, de Manoel Monteiro, os quais buscam em textos consolidados em outros gêneros discursivos inspirações para as produções próprias, e dessa forma foi feito pelo texto em questão.

Outro diálogo que é notado entre os textos lidos e o cordel produzido é acerca da construção composicional, visto que tanto as rimas quanto a estrutura das estrofes também

desestabilizam o gênero e se aproximam dos textos que não mantêm tal regularidade. Concernente ao número de versos por estrofes, apenas a segunda não apresenta quatro ou seis versos – ela possui cinco versos. Já a respeito dos esquemas rítmicos a sexta e sétima estrofes têm a ordem das rimas conhecidas do gênero, ou seja, “abcb”. As outras possuem esquemas distintos. E isso, novamente, deve-se ao fato da aproximação com outros gêneros de cunho oral, como as músicas que eles geralmente escutam – o sertanejo, o funk e o rap.

4.6 O depois das análises

Após as análises realizadas, podemos notar que o percurso seguido se distanciou dos conteúdos apresentados no currículo educacional do estado para o oitavo ano, pois para o referido ano tem-se como conteúdos gerais os estudos dos textos prescritivos e injuntivos e para o segundo bimestre, no qual foram desenvolvidas as atividades com cordel, tem-se os estudo de gêneros textuais prescritivos, traços característicos desses textos, anúncio publicitário, regra de jogos e os estudos linguísticos sobre período simples, verbo (termo essencial da oração), sujeito e predicado, vozes verbais e variedades linguísticas (São Paulo, 2010). E como habilidades para esse espera-se que o aluno seja capaz de:

- analisar o efeito de uma dada variedade linguística no texto
 - analisar a norma-padrão em funcionamento no texto
 - analisar anúncios publicitários produzidos em diferentes suportes
 - identificar e analisar níveis de persuasão do texto publicitário
 - reconhecer o conceito de intencionalidade
 - pesquisar textos coerentes com tema preestabelecido
 - interpretar texto de forma a compreender o raciocínio autoral
- (Ibidem, p. 63)

Pode-se dizer que com exceção das terceira e quarta habilidades, as outras foram contempladas. Por outro lado, as outras habilidades pressupõem um diálogo com o cordel, de modo que busquei, por meio da instabilidade da poesia, a estabilidade do currículo. Ou seja, embora haja um afastamento proposital do conteúdo da proposta estadual, essa esteve presente nas atividades realizadas em sala, sendo possível notar através das habilidades acima.

Concernente a primeira habilidade “analisar o efeito de uma dada variedade linguística no texto”, é notável nos textos apresentados que os alunos compreendem os efeitos das variedades linguísticas e sabem usar com eficiência, visto que há mais de uma variedade nas produções textuais, como em “Coelho e a tartaruga” ou “Corrupto”.

Em relação a norma culta (segunda habilidade) também é evidente o excelente modo de utilizar a língua, como é visível nas inversões verbo-objeto para construção das rimas. Apenas quando se tem domínio da língua é possível “brincar” com as palavras.

O conceito de intencionalidade é notado nos cinco textos, mas de forma mais efetiva no quinto texto, uma vez que a seleção lexical implica produzir determinados sentidos e intenções nos leitores.

A respeito da sexta habilidade “pesquisar textos coerentes com tema preestabelecido” não é possível estabelecer um diálogo direto, no entanto os cordéis produzidos em sala indicam que os alunos podem, sem grandes dificuldades, buscar informações sobre qualquer tema. A transposição de um gênero a outro, como ocorre nos textos, implica um bom conhecimento do uso dos gêneros discursivos, de modo que não haja dificuldade em realizações de pesquisas.

Embora os sentidos sejam produzidos na interação texto-leitor, é notável que os alunos efetivaram a última habilidade apresentada, “interpretar texto de forma a compreender o raciocínio autoral”. Isso é observado nas próprias produções, pois as intenções de cada interlocutor (grupo) são construídas em relação ao outro e suas possíveis compreensões.

Assim, diante do intenso trabalho com cordel, as produções textuais nos indicam que:

1. É possível desenvolver atividades com textos literários considerando sua condição de formação, que nos conduz não apenas a caminhos de luz, mas também as sombras, como afirma Cândido (1999);
2. A língua portuguesa pode ser ensinada e aprendida de forma efetiva através dos gêneros discursivos, os quais não podem ser ministrados como se fossem receitas a seguir, visto que percebemos que o trajeto da atividade pedagógica requer constantes reconstruções, considerando a cada momento as novas necessidades surgidas, assim atividades emergem e, ao mesmo tempo, outras precisam ser abandonadas;
3. A interação em sala contribui para o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que é nesse processo que o embate discursivo e conseqüentemente compreensões mais profundas sobre o contexto em que se vive ocorrem;
4. Considerando que a interpretação sobre o mundo é sempre inacabada e está em constante construção, a leitura, nessa conjuntura, é um importante meio para a percepção e desenvolvimento desses sentidos;

5. O contexto de produção e social precisam ser considerados durante cada atividade, uma vez que as atividades precisam “fazer sentido” para o aluno. “Fazer sentido” implica ter como ponto de partida para as atividades em sala a realidade do aluno (o que o aluno conhece) para conhecimentos mais complexos sobre o uso da linguagem (na disciplina de LP). Um exemplo é o trabalho com cordel realizado há três anos e explicitado aqui.

Ao término disso, podemos afirmar com toda certeza, lembrando os dizeres do Currículo educacional “é preciso fazer com que o aluno não se sinta um estrangeiro na aula de língua portuguesa”. Para isso, como professores, temos a obrigação de devolver a palavra ao aluno e escutar o que eles têm a dizer.

Diante de um ambiente tão preso às tradições, o projeto do cordel ocasionou algumas novas possibilidades diante do já estável:

- O processo pelo qual foi desenvolvido as atividades, isto é, os caminhos seguidos distanciaram-se da proposta do chamado “Caderno do aluno”. Caminho esse realizado a fim de dialogar com a proposta estadual, uma vez que não se pode descartar tal estudo (embora possa discordar de alguns aspectos);
- O uso de uma variedade que nem sempre é privilegiada;
- O cordel como transgressor de alguns limites permitidos para o ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando alguém se enuncia como locutor, ele se mostra e fala também, necessariamente, de si próprio, pois é precisamente ao dirigir a palavra a alguém que se exprime e reafirma a subjetividade.”

(Marília Amorim)

Para finalizar, retomo o questionamento norteador dessa pesquisa: diante das muitas vozes sociais que permeiam nossa sociedade, como ocorre o processo de compreensão e produção dos textos literários realizados por alunos do ensino básico público de uma escola do interior paulista? Para responder, primeiramente, recorro novamente a Cândido (1999), quando ele afirma que nós não conseguimos passar um dia se querer sem fantasiar, mas essa fantasia nunca é pura, ela sempre constrói laços com a realidade.

Além disso, a literatura tem uma força humanizadora, ou seja, ela é capaz de confirmar a humanidade do ser humano, assim não é limitada, não havendo, dessa forma, o verdadeiro, o bom ou o belo, que, por sua vez, nos conduz à vida por meio de suas luzes e sombras, altos e baixos, sendo, às vezes, um perigo para a educação. Notamos isso no último texto, cujos indícios deixados nos levam ao que pode ter de pior no ser humano. Mas, por outro lado, tais pistas nos arrastaram novamente para o lugar de onde se escreve – a sociedade na qual a instituição escolar está inserida – indicando o ambiente complexo, sensível e perverso que essa pode ser.

Perverso porque esse estudo nos conduziu a uma nova compreensão do conhecido discurso escolar “nossos alunos não sabem escrever”. É óbvio que eles sabem escrever, e, além do mais, eles têm muito o que dizer em seus textos, no entanto para isso é preciso estar disposto a escutar e entender, principalmente, que são sujeitos únicos situados sócio-historicamente.

Então, de forma alguma, podemos afirmar que nossos alunos não sabem escrever. Antes de tudo, temos que nos perguntar: estamos dispostos a escutar? Pois, esse trabalho só foi possível a partir da abertura sincera em relação ao outro. Quando escutamos, nem sempre é aquilo que queremos, podendo causar uma interação mais conflituosa. Porém, é preciso arriscar, é preciso escutar e tornar o ambiente escolar um lugar de aprendizagem.

Esse escutar está relacionado ao calar, como Ponzio (2010, p.54) afirma, ancorado na teoria bakhtiniana, “o calar permite apreender a enunciação como evento irrepetível, no seu sentido especial e de responder adequadamente a ela” tornando o ambiente

escolar mais flexível, isto é, “um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula” (GERALDI, 2010, p.78), que em relação a produção textual permite “não se trata simplesmente de redigir um texto sobre um determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. (IDEM).

Considerando as palavras de Ponzio e Geraldi, retornamos as palavras de Bakhtin, o qual afirma que nossos discursos estão recheados de palavras alheias, pois *cada texto é um elo na corrente complexamente organizada de outros textos*. Cada texto produzido pelos alunos também é um elo nessa complexa cadeia de comunicação.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavra dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2006, p.294-295)

Através das pistas buscadas em cada texto, vimos que eles dialogavam com outros textos, de forma a aceitar ou negar, entre outras muitas possibilidades. “Venha ver o pôr do sol” aceita e dialoga com o texto de Lygia Fagundes Telles, produzindo novos sentidos sobre a relação entre os personagens. “Coelho e a tartaruga” aceita e também acrescenta sentidos referentes ao texto de Esopo, pois no cordel eles são personagens que possuem características contemporânea de nossa sociedade, como a obsessão pelo físico, articulando assim a cultura oficial e a cultura popular, em que o herói moderno não é apenas composto por características altruístas, mas também pode ser *o malandro*. “Professora” recupera discursos da esfera educacional, na qual se fala muito em bons ou maus profissionais e como esses conseguem ministrar suas aulas. “Último encontro” aceita os discursos sobre romance ao dialogar com inúmeras histórias de amor, produzido para a televisão, cinema ou livros. “Corrupto”, mais que os outros, constrói diálogos com discursos que estão em evidência na mídia nos últimos anos – a corrupção dos políticos brasileiros, a qual é vista de forma inerente a todo político, porém não relacionada à população.

Todos esses enunciados tiveram dupla articulação (Ponzio, 2010): em relação ao objeto do discurso e o tema (como vimos nos cordéis apresentados no capítulo anterior) e em relação ao outro – o interlocutor. Como Volochínov (2014, p.117) afirma “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor”. É exatamente por isso que ela comporta duas faces:

ela procede de alguém e é destinada para outro alguém, constituindo, assim, *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Esse alguém (ouvinte) durante as produções textuais sempre esteve presente: eu, os próprios alunos, sua comunidade, a sociedade brasileira, além da comunidade escolar.

E o principal, ainda que estivesse minimamente presente em alguns momentos, os textos não foram feitos exclusivamente para notas; não foram produzidas redações para o professor distribuir uma nota, foram realizados textos em que se tinha o que dizer, para quem dizer, como dizer e porque dizer.

Um sujeito somente escreve quanto tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem a dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever. (GERALDI, 2010, p. 98)

Essa reflexão sobre a produção dos textos nos guia para o texto em relação ao contexto de produção. Embora tenha se distanciado da proposta oficial, o projeto com cordel evidenciou a necessidade do texto na sala de aula. Não qualquer tipo, mas textos que façam sentido para nossos alunos. Como exemplo podemos citar os jornalísticos: se para falar da corrupção ou ensino público tivéssemos utilizado reportagens ou notícias os efeitos produzidos não seriam os mesmos (“fazer sentido” implica partir da realidade do aluno, desse modo não há problema com o texto jornalístico, mas esse para ser efetivo no trabalho em sala precisa partir do que o aluno conhece ou vivencia).

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda a lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto de leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçaram, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre a leitura, as relações interlocutiva a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí, sua legitimidade se estatuir e não se constituir. Os alunos, leitores e portanto interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura extremamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados. (GERALDI, 2013, p.168-169)

Aqui os livros didáticos são substituídos pelo “caderno do aluno” e assim como citado por Geraldi, muitas atividades no “caderno” não correspondem a nenhum interesse imediato dos alunos, tornando as atividades “vazias de sentido”. Porém, a partir desse projeto com o cordel, o caminho construído foi o oposto, pois, além de estar próximo ao interesse

imediatos deles, também os afetou. Próximo ao interesse, porque os assuntos que puderam abordar fogem aos temas tradicionais geralmente aceitos em sala de aula, ou seja, temas não tradicionais puderam ser desenvolvidos de forma livre.

Digo que os afetou, porque possibilitou, cada um à sua maneira, um alargamento da visão de mundo, no qual faço parte também. Mudou a mim, mudou os alunos, haja vista que cada interação foi nos constituindo e alterando nossas visões sobre o mundo, que, por sua vez, pôde nos conduzir a reflexões sobre nossas vidas e o lugar onde moramos.

Particularmente, orientou-me a reflexões sobre o “ser professora” nesse atual momento em que estamos:

- A prática docente no ensino básico é perversa também. São muitos os momentos que nos podem levar a desistência, assim como ocorreu no primeiro projeto, no qual outro professor abandonou a proposta. Há muitos problemas em nossas escolas que parecem não incomodar os que estão fora desse ambiente, aliás, parece não incomodar muitos que estão inseridos nesse processo;
- A prática pedagógica precisa considerar o contexto em que o aluno vive, desse modo, nem sempre o cordel fará sentido. A conjuntura que a escola está inserida ajudou a proporcionar esse projeto (os migrantes, os alunos de cada sala de aula, as famílias etc.), de modo que em outras escolas, com distintas realidades outros efeitos, seriam construídos;
- O texto na sala de aula desestabiliza o ensino e tira o controle que professor acha ter.

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura.

O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. (GERALDI, 2010, p.119)

Ao trazer a vida vivida para a leitura do texto, ele está nos mostrando os perigos que a presença do texto traz para o funcionamento da aula: o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula. (Ibidem, p.124)

O texto, segundo Geraldi, abre as portas para o inusitado, como vemos em maior grau em “Coelho e a tartaruga”. E nem sempre estamos prontos, por isso primeiro ocorreram as atividades com o texto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, e depois do cordel vieram as atividades sobre violência doméstica e machismo. É um percurso pedagógico

que sem o primeiro e pequeno passo não se poderia chegar mais além. Em relação à vida, eles partiram do medo do colega sentado ao lado saber o que estavam escrevendo para chegar a todos do ambiente escolar, quando decidiram expor os cartazes sobre a violência contra a mulher. Decisão partida dos alunos, não da professora. Em relação à escola, eles ainda não reconheceram a força que têm, todavia começaram a compreender que se pode ter voz. Fato perceptível ao deixar o medo de lado e querer expor os trabalhos para a todos do ambiente escolar.

Essa notável transformação é essencial para a formação de cada sujeito, sensibilizando o aluno para questões relacionadas à cidadania. Assim, o projeto confirma um dos objetivos básicos para o ciclo que estão inseridos.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.25-26, ênfase acrescentada)

O cordel foi um importante *medium* para a constituição da formação dos alunos, lembrando que esse processo está em construção e por isso é sempre inacabado. Essa formação é atravessada pelo domínio dos gêneros discursivos, e em relação ao cordel é notório a compreensão do funcionamento do gênero pela inversão do verbo-objeto para construir rimas, pela seleção lexical na construção dos personagens, pela proximidade com a oralidade, pelos conteúdos selecionados ou pela estrutura construída.

A criatividade posta em funcionamento na produção de texto exige articulação entre situações, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero, estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p.115)

A criatividade na articulação dos recursos disponíveis para a produção aponta para a seguinte questão: quanto mais se conhece um gênero, mais se inova. Ponto esse abarcado pelos textos analisados através da busca pelos indícios em relação às características relativas ao gênero, aos diálogos construídos e ao contexto de produção e social. Embora alguns indiquem

maior estabilidade que outros, todos revelaram o domínio do gênero cordel. Isso ocorre frente a *relativa* estabilidade dos gêneros discursivos.

Desse modo, por meio da análise indiciária, os textos nos orientam para a possibilidade de uma prática de ensino de língua materna sustentada pelo texto, enquanto enunciado, o qual nos leva a caminhos inusitados e que temos que estar dispostos a percorrer, porque nesse trajeto precisamos alterar alguns trechos, esquecer as pedras, desconstruir conceitos, começar de novo em alguns momentos e ainda assim não sabemos onde se chegará. Mas, ao ver o projeto concluído, todo esse percurso torna-se válido, pois lembrando as palavras de Geraldi (2010, p.117), “escolher um lado ou outro é também se filiar a diferentes concepções dos modos de pensar a vida social e as relações entre sujeitos e de ponderar o peso da pressão do passado sobre o futuro”.

BIBLIOGRAFIA

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. **História do Cordel**. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2013, 8ª ed.

_____. **Teoria do romance I – A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b, 5ª ed.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua**. São Paulo: Editora 34, 2013c.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**, v. 6, n.º. 6 - p. 35-56. Itabaiana, 2008a. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_35_56.pdf> Acesso em 26 fev. 2015.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, Maria Rosa (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008b. p. 17-32.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/Enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.61-78.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, 2006, n. 20, p.47-62. Disponível em <<http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/324/325>> Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 21 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em 22 mar. 2015.

_____. **LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1961**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

BRASIL, Casa Civil. **LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015

_____. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 31 mar. 2015

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Memória Jurídica**: Leis Históricas – A lei Saraiva. <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/rev_74/MemoriaJuridica/SobreLeiSaraiva.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/rev_74/MemoriaJuridica/SobreLeiSaraiva.htm)> Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 mar. 2015

BRASIL, Alexia. **Cordel: memória e comunicação em rede**. 2006. 168f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3193>. Acesso em: 31 mai. 2015.

BUBNOVA, Tatiana. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia (trad. Fernando Legón e Diana Araujo Pereira). In: BRAIT, Beth. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 31-48

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Revista do Departamento de Teoria Literária**: Remate de Males, Campinas, 1999 n. esp. Disponível em:

<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>> Acesso em: 23 abril 2015.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CASA RUI BARBOSA. **Cordel**. Disponível em <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/>> Acesso em: 22 dez. 2015

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Editora Itatiaia Ltda/EDUSP, 1998.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, 2006, v.6, nº 11, p. 169-195. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162>>. Acesso em: 23 abril 2015.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e trabalho no Brasil Colônia**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html>. Acesso em: 22 jan. 2015.

COSTA, Célio Juvenal. **A educação no Brasil Colônia: pelo fim da visão iluminista da história**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_030.html>. Acesso em: 02 fev. 2015.

DIAS, Luiz Francisco. Significação e Forma linguística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005, p.99-107.

DIZIOLLI, Irene Gloe. **Literatura de cordel: letra, imagem e corpo em diálogo**. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9779> Acesso em: 20 jun. 2015.

EVARISTO, Marcela Cristina. O Cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político e divulgação científica**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011, p.119-185

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 2009, p. 13-36. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/110/131>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10086/9311>> Acesso em: 18 mar. 2015

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2010.

FIGUEIREDO, Marina Heber de. Cultura popular urbana: o funk e o rap como voz da favela. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Questões de cultura e contemporaneidade**: o olhar oblíquo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 p.185-195.

FONSECA, Sônia Maria. **A hegemonia jesuítica (1549-1759)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico_intro.html>. Acesso em: 22 jan. 2015.

GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos). **Palavras e Contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Ler e Escrever – uma mera exigência escolar?. **Revista do SELL**, Uberaba, 2008, v.1, nº 1. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20/27>>. Acesso em 20 abril 2015.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **O Texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2013b.

_____. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013c.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.19 – 39.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GIOVANI, Fabiana. **O texto na apropriação da escrita**. 2006, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2006. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1195> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização**. 2010, 248f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Departamento de Linguística, Faculdade de

Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103554/giovani_f_dr_arafcl.pdf?sequenc e=1> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. A importância dos gêneros do discurso na apropriação da escrita. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v.3, n.1, jan./jun., 2013. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/07/81-106-A-IMPORT%C3%82NCIA-DOS-G%C3%84NEROS-DO-DISCURSO-NA-APROPRIA%C3%87%C3%83O-DA-ESCRITA.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2015.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p.71-96.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 2011, p.17-25.

LIMA, Stélio Torquato. Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. **Acta Scientiarum**, Maringá, 2013. V.35, n.1. Disponível em:

<<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4864703.pdf>> Acesso em: 20 de mai. 2015.

LUNA E SILVA, Vera Lúcia de. Primórdios da literatura de cordel no Brasil – um folheto de 1865. **Revista Graphos**, João Pessoa, 2010. V.12, n.2. Disponível em: <

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/viewFile/10909/6114> > Acesso em: 20 jun. 2015.

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

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.151-166.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, n.3, p.519-539, set./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/399> Acesso em: 20 out. 2015.

MELO, Lélia Erbolato. Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursivos & companhia? In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005, p.177-183.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext> Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n.31, 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3>> Acesso em: 28 fev. 2015.

OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. de. **João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal**. Pelotas, 1998. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/asphe/article/download/30688/pdf> Acesso em: 27 fev. 2015.

OLIVEIRA, Raimundo Muniz. A literatura de Cordel como recurso didático na orientação de usuários em uma biblioteca universitária. In: **XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação**, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11783/1/CBBD_2013.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015.

PADILHA, Simone de Jesus. Gêneros poéticos da tradição oral. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 p.273-291.

PALMA FILHO, João Cardoso. As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da proposta curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental. In: **15º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FilhoJoaoCardosoPalma.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

PIETRI, Emerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15 n. 43, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2015.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2013.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.2, n.1, 2003.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História da História da educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, vol. 10 n. esp. julho. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2008. p. 147-167. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>> Acesso em: 04 dez. 2015.

SÃO PAULO (estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos, e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/LCST.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

SILVA, Vanessa Souza; Cyranka, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n.27 p. 271-287, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-l%C3%ADngua-Portuguesa-na-escola-LINHAS-CR%C3%8DTICAS.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2015.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.141-160. (Coleção Humanística).

SOUZA, Rosa Fátima de et al. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?. **Revista brasileira de Estudos pedagógico**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/180/180>> Acesso em: 10 nov. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p.203-221, jan./abr. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2015.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun., 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/%20article/viewFile/10310/9576>> Acesso em: 18 dez. 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Ed. Cortez, 2009. 14ª ed.

TEZZA, Cristovão. Sobre a autoridade poética. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Vinte ensaios sobre Bakhtin**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p.235-254.

VILELA, Ivan. **Cantando a própria história**. São Paulo. Disponível em: <http://www.musicadesaopaulo.com.br/ivan_vilela.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da Enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p.71-100.

ANEXOS

ANEXO A – FOLHETOS DE CORDEL

BARROS, Leandro Gomes de. **O testamento do cachorro**. Parnamirim: Chico Editora, 2009. Ilustração: Adriano Albuquerque.

BATISTA, Abraão. **As histórias de Seu Lunga – o homem mais zangado do mundo**. Vol.1.

CRISTÓVÃO, José Severino. **Sinais do Fim do Mundo**. Caruaru. 32ª ed.

GOMES, Izaias. **Provérbios Populares em cordel**. Parnamirim: Chico Editora, 2010. Ilustração: Adriano Albuquerque.

FILHO, Vicente Campos. **O Garanhão que se lascou com um travesti**.

_____. **Dicionário Paraibês**.

_____. **A contribuição dos franciscanos na Capitania da Paraíba**.

_____. **O cabra que mexeu com a mãe de Lampião**. Xilogravura: Marcelo Soares.

_____. **Seu Lunga no Rio de Janeiro**.

_____. **As histórias de Antônio Tranca-Rua**. Ilustração: Regisoares.

_____. **A briga das duas velhas vendedoras de tabaco**.

LEITE, José Costa. **Seu Lunga Lá no Sertão Amansando Burro Brabo**. Recife: Ed. Coqueiro.

MONTEIRO, Manoel. **A dança das 12 princesas: um cordel contando contos**. Campina Grande, 2009. 1ª ed.

_____. **Zé Lins do Rego – Um menino de engenho**. Campina Grande, 2008. 4ª ed. Projeto: Paraíba, sim Senhor! Capa: Josafá de Orós.

OLIVEIRA, Josué Cassiano de. **Inferno nas Torres**. 2006.

TEIXEIRA, Davi. **Promessa não é dívida vale voto**. Xilogravura: Davi Teixeira.

_____. **O que tem na bolsa da mulher.**

_____. **Seu Lunga: Tolerância zero.**