


---

## Práticas de letramento literário com a Literatura de Cordel: proposições dialógicas do livro didático

### Literary literacy practices with Cordel Literature: dialogic propositions from the textbook

### Prácticas de alfabetización literaria con Literatura Cordel: proposiciones dialógicas a partir del libro de texto

José Nogueira da Silva<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3765-3729>

Adriana Cavalcanti dos Santos<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X>

Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>

**Resumo:** A literatura de cordel atua, há muitos anos, como um veículo para explorar questões histórico-culturais do Nordeste nas práticas de ensino, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental. Consequentemente, essa vertente de leitura e produção do texto literário pode ser um pressuposto para a efetivação de práticas de letramento literário coerentes com necessidades linguístico-discursivas e sociais dos sujeitos, questão essa que pode atravessar o trabalho docente de diferentes formas, inclusive através das orientações do livro didático. Frente a isso, o objetivo deste estudo é analisar as práticas de letramento literário com a literatura de cordel em atividades do livro didático “A conquista da Língua Portuguesa” para o 3º ano do ensino fundamental, tendo como norte a Análise Dialógica do Discurso. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental. Os resultados indicam o uso de narrativas como pretexto para observância de aspectos formais da língua, além de que se tratam textos produzidos exclusivamente para o material/livro didático analisado, configura, em narrativas pobres de possibilidades para o processo de formação do leitor literário.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Literatura de Cordel. Ensino.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor da Rede Estadual de Pernambuco. E-mail: jose.nogueira@cedu.ufal.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Universidade Federal de Alagoas. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: junnyornunes@hotmail.com

**Abstract:** For many years, cordel literature has been a vehicle for exploring historical and cultural issues in the Northeast in teaching practices, especially in the early grades of elementary school. Consequently, this approach to reading and producing literary texts can be a prerequisite for literary literacy practices that are coherent with the linguistic-discursive and social needs of the subjects, an issue that can affect teaching work in different ways, including through textbook guidelines. In view of this, the aim of this study is to analyze literary literacy practices with cordel literature in activities from the textbook "A conquista da Língua Portuguesa" for the 3rd year of elementary school, based on Dialogic Discourse Analysis. Methodologically, this is a qualitative documentary study. The results indicate the use of narratives as a pretext for observing formal aspects of the language, as well as the fact that these are texts produced exclusively for the material/textbook analyzed, and that these narratives are poor in terms of possibilities for the process of training literary readers.

**Keywords:** Literary Literacy. Cordel Literature. Teaching.

**Resumen:** Durante muchos años, la literatura de cordel ha actuado como vehículo para explorar cuestiones históricas y culturales del Nordeste en las prácticas de enseñanza, especialmente en los primeros grados de la escuela primaria. Consecuentemente, este abordaje de la lectura y producción de textos literarios puede ser un prerrequisito para la realización de prácticas de alfabetización literaria coherentes con las necesidades lingüístico-discursivas y sociales de los sujetos, cuestión que puede permear el trabajo docente de diferentes formas, incluso a través de las orientaciones de los libros de texto. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar las prácticas de alfabetización literaria con literatura de cordel en actividades del libro de texto "A conquista da Língua Portuguesa" para el 3er año de primaria, a partir del Análisis Dialógico del Discurso. Metodológicamente, se trata de un estudio documental cualitativo. Los resultados indican el uso de narrativas como pretexto para observar aspectos formales del lenguaje, así como el hecho de que se trata de textos producidos exclusivamente para el material/libro de texto analizado, y que estas narrativas son pobres en posibilidades para el proceso de formación de lectores literarios.

**Palabras-clave:** Alfabetización literaria. Literatura Cordel. Enseñanza.

## Introdução

A literatura de cordel se instaurou nos estudos literários dentro e fora do Brasil como uma marca cultural muito significativa, em especial para o Nordeste do país. Isso permitiu com que o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de literatura, pudesse passar por reconfigurações referentes ao trato com essa literatura nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio. Dessa forma, os cordeis passaram a ser inseridos em materiais didáticos, principalmente em livros, para fornecer base para a construção de conhecimentos diversos, dando espaço para a pesquisa acadêmica questionar até que ponto a literatura de cordel tem tomado o seu real sentido. Assim, define-se, neste artigo, o foco de análise nos anos iniciais do ensino fundamental. Não obstante, leva-se em conta os conceitos de letramento literário para problematizar a função que o texto literário ocupa nas ações pedagógicas propostas pelo livro didático, alargando as possibilidades de observação, pelo discurso, das possíveis práticas pedagógicas efetuadas nas salas de aula.

Nesse contexto, na escola, entre os diversos contatos das crianças com os gêneros discursivos, os literários sempre ocuparam um lugar privilegiado. Em outras palavras, são textos objetos de diálogo na escola, ampliando, assim, o letramento literário das crianças. Em particular, a Literatura de Cordel para crianças vem passando por um processo de escolarização, mais especificamente, adaptações

discursivas tensionadas pelos defensores de um estilo clássico, até recentemente, caracterizado por suas métricas.

Cabe lembrar que o domínio da métrica na construção das sextilhas, típicas da Literatura de Cordel, exige um trabalho oral, algo que explica a dificuldade de docentes e discentes trabalharem com métrica, pois, na cultura popular oral do Nordeste do Brasil, como entre os aboiadores, conquistas e repentistas, sempre há crianças dominando a métrica na dimensão oral, sem a necessidade das classificações utilizadas nos manuais de métrica. Somado a isso, parte do público desses artistas, ao fazer pedidos para serem improvisados, faz de maneira metrificada. Apesar de muitos serem carentes de instrução escolar, têm um convívio íntimo com a oralidade da poesia popular.

Diante do exposto, trabalhos de leitura em voz alta e declamação, como exemplo, irão colaborar no desenvolvimento de habilidades e competências leitoras das crianças. Contudo, os eventos e práticas de leitura da Literatura de Cordel implicam a necessidade de uma mediação docente capaz de garantir a vivência e os encantos potenciais e dialógicos proporcionados pela leitura dessa literatura. Estudos têm apontado que é necessário haver um processo de formação continuada para que o corpo docente das escolas utilize o potencial da Literatura de Cordel da maneira mais eficiente possível. Esse processo não demanda apenas o respeito de uma tradição voltada para um gênero literário fixo, mas um trabalho de mediação entre escrita e oralidade a ponto de colaborar com o desenvolvimento desses conhecimentos.

Na continuidade discursiva, este artigo tem por objetivo analisar a proposição de leitura da literatura de cordel em atividades do livro didático “A conquista da Língua Portuguesa” para o 3º ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos, tem-se: compreender as relações entre a literatura de cordel na sala de aula e os conceitos de letramento literário numa perspectiva discursiva; analisar os processos de letramento literário emergentes nas atividades de um livro didático; e refletir sobre os impactos dos achados para o ensino e a formação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, o artigo estrutura-se em quatro seções. A primeira apresenta a perspectiva político-ideológica de letramento literário e suas relações com a noção de dialogismo. A segunda descreve a metodologia da pesquisa. A terceira discorre sobre o Livro didático: o objeto de análise. A quarta apresenta a materialidade linguística de análise. Em últimas palavras, são apresentadas as considerações finais.

## **Perspectiva político-ideológica de letramento literário e suas relações com a noção de dialogismo**

Os estudos sobre letramento, numa perspectiva bastante ampla, interessam-se pelo desenvolvimento dos processos de uso da linguagem em variadas esferas (Silva Júnior, 2023). A exemplo disso, a apropriação da linguagem em espaços de interação digital e o manuseio dos respectivos dispositivos e equipamentos evidenciam o chamado letramento digital, assim como a constituição da habilidade crítica de lidar com as problemáticas sociais em produções orais e escritas já revelam o processo de letramento crítico. Nesse ínterim, o letramento literário vai ser exposto, em linhas gerais, como o modo de se envolver com o texto literário em articulação com as práticas sociais. Entretanto, há desdobramentos dessa visão que permitem a subdivisão do letramento literário em três vieses distintos, a saber: o individual, o das práticas de letramento literário e o da perspectiva político-ideológica de letramento literário (Cosson, 2015). Ao tempo em que se definem esses três modos de conceituar o processo em questão, faz-se uma inter-relação com o que o dialogismo entende por interação discursiva.

Sendo o letramento literário um conceito voltado diretamente às ações do professor nos mais diversos níveis de ensino, é comum que as discussões a esse respeito estejam sempre direcionadas aos espaços escolares. Algo que não se tem debatido na atualidade é como se efetua o letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo uma problematização acerca de como os sujeitos, na iniciação à vida escolar, contactam com a literatura. Tomando como base as realidades de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental fundamentadas na construção das habilidades de ler e escrever, o letramento literário nesta etapa de ensino costuma ser mais vinculado a um modelo individual. Para Cosson (2015), o viés individual do letramento literário corresponde ao uso do texto literário com o único fim de praticar a leitura e a escrita. Consequentemente, há uma aproximação inerente entre o plano individual do letramento literário com o que a literatura da educação tem definido como alfabetização (Soares, 2002). A alfabetização linguística, nesse sentido, condiciona um trabalho pedagógico centrado na iniciação às práticas de linguagem que envolvem letras e sons, gerando um problema que advém de décadas relacionado ao espaço do sentido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Estas reflexões permitem um diálogo com a polarização entre o monológico e o dialógico na Teoria Dialógica da Linguagem. Mesmo que Volóchinov (2017), em outros termos, compreenda que há dialogismo na monologia, pois, para ele, há um posicionamento valorativo que fundamenta a ausência do diálogo entre dois ou mais falantes, percebe-se que a visão individual de letramento literário favorece a constituição de processos de aprendizagem centrados no sujeito por ele mesmo. Em outras

palavras, a interação entre os sujeitos, que ocupam espaços sociais idênticos, fica prejudicada, visto que a atenção é dada a como cada um, de modo isolado, aprende a ler e a escrever. Dessa forma, há, ainda, raízes desse pensamento no que Street (2001) coloca sobre modelo autônomo de letramento, isto é, aquele que se restringe ao domínio de uma capacidade específica dentro do espaço de ensino, o que vai diferir do conceito de práticas de letramento literário.

Acerca das práticas de letramento literário, Zappone (2008) pontua que se trata de um conjunto de práticas sociais que usam a linguagem literária, em especial no que tange à ficcionalidade. Nessa linha de pensamento, o letramento literário é entendido como o uso da literatura para embasar as ações dos sujeitos, no espaço de ensino, como forma de humanizar e estimular a compreensão acerca dos sentidos produzidos pelos textos. Assim, diz respeito ao “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Essa visão estabelece relação direta com a noção de leitura para a linha da Linguística Textual, na qual o texto só é texto se provocar a interação texto-leitor (Silva Júnior, 2021). Nessa direção, não há extrapolação no que se refere à produção de sentidos, contudo, apesar de não manter diálogo com o que pensa o dialogismo, também não focaliza apenas na habilidade de ler ou de escrever.

O conceito, com isso, vai se ampliar com a perspectiva político-ideológica, que “abarcas habilidades destinadas a potencializar a consciência crítica dos leitores em relação aos aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário” (Solak, 2013, p. 242). Vê-se, nessa categoria, que a exploração do texto literário não se resume a utilizá-lo para algum fim específico ou até mesmo para apenas justificar que a literatura está sendo abordada, como acontece em algumas realidades de trabalho pedagógico com a língua materna nos anos finais do ensino fundamental. O viés político-ideológico toma o texto literário como um subsídio para o diálogo entre sujeitos sobre temas caros à vida social, correspondendo ao que Volóchinov (2017) entende por interação discursiva - a realidade fundamental da língua. É por meio desse horizonte mais amplo que se pode pensar um ensino, desde os anos iniciais, que estimule o estudante a pensar e, conseqüentemente, a entender seu lugar no mundo e as contribuições da literatura para suas vivências. Um desses pressupostos pode ser a literatura de cordel, tema do tópico a seguir.

### **Literatura de cordel: gênese e “adequações” discursivas ao leitor infantil**

A gênese da Literatura de Cordel ainda gera controvérsias devido a equívocos na polissemia do termo e confusões em pesquisas pioneiras. Essa denominação era usada em Portugal para nomear os folhetos; uma mídia impressa barata que constitui um suporte capaz de divulgar inúmeros gêneros

literários. Contudo, no Brasil, ele constituiu um gênero específico, composto, predominantemente, por narrativas em sextilhas heptassilábicas.

Nos meios populares, termos como “folheto” ou “romance” eram muito utilizados para se referir a esse gênero. Entretanto, o formato impresso fez com que as pesquisas por décadas relacionadas a esse gênero à mídia impressa veiculada não apenas em Portugal, mas em toda Europa, passando a considerar que o Cordel surgiu no Brasil, compondo um gênero inédito, como uma espécie de imitação do que foi produzido nas terras lusitanas (Silva; Melo Neto, 2024).

Como os “folhetos” e/ou “romances” passaram a ser chamados também de “Cordel”, a pesquisa de Abreu (1993) foi determinante para esclarecer as distinções entre o cordel português e o Cordel brasileiro. Ao buscar cordéis portugueses no Arquivo Nacional da Torre de Tombo, na Biblioteca Nacional de Lisboa, Biblioteca da Ajuda e a Biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian, ele conclui que nos cordéis de ambos os países “há entre eles distinções fundamentais quanto à forma, à temática, ao modo de produção e circulação de folhetos” (Abreu, 1993, p. 13).

Em Portugal, a primeira menção ao Cordel documentada foi em 1537, na “Carta de privilégio para impressão de livros”, concedida a Baltasar Dias. Nessa produção portuguesa há nomes clássicos da Literatura nacional portuguesa, como Gil Vicente. Por ser uma mídia impressa com vários gêneros textuais, encontram-se autores de diversas classes sociais no cordel português, entre eles, padres, advogados, militares, médicos, professores e outros, diferente do Cordel no Brasil em que as classes economicamente populares da região Nordeste do Brasil são predominantes entre os autores (Silva; Melo Neto, 2024).

De acordo com Proença (1977), o crescimento do consumo do jornal em Portugal pode ter sido a possível causa da extinção da Literatura de Cordel lusitana, uma vez que os jornais também constituem uma mídia impressa a baixo custo e diária; não é por acaso que eles continuaram sendo consumidos juntamente com os jornais através dos romances de folhetim. No Brasil, Diegues Júnior (2012) defende que Teófilo Braga (1986), com a obra “O povo português nos seus costumes, crenças e tradições”, foi a referência utilizada para o termo “Literatura de Cordel” ser importado ao Brasil. Na obra, uma passagem ajuda a compreender esse contexto:

São numerosos os livros populares do século XVI em Portugal, mas antes de falarmos deles importa notar que os principais escritores quinhentistas como Gil Vicente, Antônio Ribeiro Chiado, Sá de Miranda, Jorge Ferreira inspiraram-se diretamente das tradições populares; outros, como Trancoso, Bandarra, Baltasar Dias, Afonso Álvares, Gregório Afonso foram exclusivamente os escritores do povo, os que tiveram o privilégio de lhe dirigir o sentimento de impressioná-lo na sua ingenuidade. O conjunto destes livros, que se caracterizam pela sua forma material de *folha volante*, ou como lhe chamam os espanhóis *pliego suelto*, forma uma literatura especial, de uma grande importância étnica e histórica, à qual se dá em Portugal o nome pitoresco de *literatura de cordel*, pelo modo como esses folhetos eram outrora apresentados

ao público dependurados num barbante. Nicolau Tolentino de Almeida, que conheceu tão bem a fisionomia íntima da sociedade portuguesa do século XVIII, refere-se a esta literatura de cordel, na sátira do Bilhar (Braga, 1986, p. 318).

Na passagem supracitada, Teófilo Braga faz referência a autores da literatura de cordel portuguesa, como Gil Vicente, Baltasar Dias, Gregório Afonso, entre outros, os quais foram arrolados por Abreu (1993), ao visitar as bibliotecas portuguesas mais tradicionais. Acerca da citação de Nicolau Tolentino (1941), tem-se a versão de seus poemas na obra “Sátiras”. Contudo, ele se refere ao tomo I da “Miscelânea curiosa e proveitosa”, publicada em 1779, na qual menciona uma literatura vendida em barbantes, passagem presente nos versos: “e todos os famosos entremeses/ que no Arsenal ao vago caminhantes/ se vendem a cavalo num barbante” (Tolentino, 1941, p. 87). Em terras brasileiras, Sílvio Romero (1977), com base em Braga (1986) e Tolentino (1941), constata a presença de cordéis portugueses no Brasil, inclusive em vias de extinção, posta a presença de jornais e romances de folhetim.

A literatura ambulante e de cordel no Brasil é a mesma de Portugal. Os folhetos mais vulgares nos cordéis de nossos *livreiros de rua*, são: *A História da Donzela Theodora, A Imperatriz Porcina, A formosa Magalona, O Naufrágio de João de Calais*, a que juntam-se: *Carlos Magno e os Doze Pares de França, O Testamento do Galo e da Galinha*, e agora bem modernamente: *As poesias do Pequeno Poeta João de Sant’ Anna de Maria sobre a guerra do Paraguai* (Romero, 1977, p. 257).

Essa pesquisa de Sílvio Romero foi publicada em 1879, na “Revista Brasileira”, e, também, em 1888, juntamente com outros estudos em um tomo. Décadas depois, o termo “Cordel” foi generalizado a ponto do Cordel produzido no Nordeste como gênero peculiar, uma narrativa em sextilhas de sete sílabas poéticas cada verso, ser confundido com o Cordel citado por Romero, posto que os primeiros registros do Cordel brasileira se dão após a publicação da obra de Romero falando de Cordel. Por isso, claramente, ele não se refere ao Cordel que surgiu no Nordeste do Brasil, no entanto, esse equívoco colaborou para um gênero brasileiro ser descrito como uma mera imitação de um gênero europeu.

Em relação ao surgimento do Cordel no Brasil, trata-se a utilização de uma mídia barata e de fácil acesso para o consumo, a qual possui um formato poético presente na oralidade, mas produzido no âmbito escrito com suas peculiaridades, como o fato de ser uma narrativa. Por isso, apesar de haver uma dimensão oral em sua performance na leitura, o Cordel não configura uma literatura oral, mas uma literatura escrita com tradição de ser lida oralmente.

Os primeiros poetas populares registrados, datados a partir do século XIX, tiveram contato direto com os repentistas, alguns até foram cordelistas e repentistas, como foi o caso de Silvino Pirauá, fato primordial para manter viva uma cultura que

dificilmente se perpetuaria de forma escrita em uma terra onde o analfabetismo imperava (Silva; Melo Neto, 2024, p. 140).

Assim, entre o final do século XIX e o início do século XX, temos os registros dos primeiros cordelistas: Silvino Pirauá (1848-1913), Leandro Gomes de Barros (1865-1918), Francisco Chagas Batista (1885-1929) e João Martins de Ataíde (1877-1959), lembrando que Leandro Gomes de Barros foi responsável pela produção frequente e mais sistematizada do Cordel, o qual produzia em Recife e distribuía para outras capitais e o interior de Pernambuco, assim como outros centros urbanos como Campina Grande, João Pessoa no estado da Paraíba e Juazeiro no Ceará foram importantes para a apresentação do Cordel a um público já acostumado com essa forma poética. Nesse momento, ele se espalhou pelo Brasil afora e tem se destacado com grande relevância para atividades pedagógicas, inclusive as que envolvem oralidade, a exemplo do livro analisado mais à frente.

### **Livro didático: o objeto de análise**

O livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente o 3º ano, intitulado “A conquista: língua portuguesa” de Isabella Pessôa de Melo Carpanela (2021), apresenta a Literatura de Cordel na “Unidade 2 – versos para todos os gostos” (2021, p. 58), capítulo “2. Quem sabe fazer rima?” (2021, p.75), o qual é subdividido em: Leitura, Produção oral, Diálogos, Hora da história e Ortografia, em que todos os tópicos apresentam o Cordel como texto para desenvolver todas essas habilidades linguísticas.

Inicialmente, o capítulo 2 apresenta uma sextilha e traz exercícios voltados para a identificação das palavras que rimam e as que não rimam, o que ajuda na ampliação do vocabulário, reconhecimento das sílabas e a sonoridade das mesmas. No entanto, a sextilha apresentada possui uma métrica que foge do que é produzido na Literatura de Cordel, a qual é heptassilábica, o que pode prejudicar o ritmo da leitura oral sugerida pelo livro: “Trate bem as pessoas/ e por elas tenha respeito./ Na escola e fora dela,/ mostre que é bom sujeito./ Gentileza e cortesia/ é de todos um direito.” (Rodrigues, 2021, *apud* Carpanela, 2021, p. 75). Na estrofe, vemos que o primeiro verso possui seis sílabas poéticas e o segunda tem oito. Essa falta de regularidade métrica não é comum na Literatura de Cordel, posto ser uma métrica presente na oralidade das manifestações poéticas orais como repente, aboio, coco de embolada entre outros, a falta de métrica prejudica o ritmo da declamação do poema e a cadência da leitura (Silva, 2023).

Neste texto, como dito, materializa-se por meio de uma análise documental do Livro didático de Língua Portuguesa do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (vamos citar a referência do livro). A escolha se deu devido ao fato de que as crianças segundo a Base Nacional Comum



Curricular (Brasil, 2018), no segundo ano, devem estar em fase de consolidação do processo de apropriação da língua escrita, alfabetização.

O recorte de análise com o gênero discursivo cordel, considerou-se a importância do contato das crianças com os gêneros orais e, também, a curiosidade em se analisar como o texto de cordel é inserido nos materiais didáticos.

O referencial teórico da obra se encontra no subcapítulo 3.2., intitulado: “pressupostos teóricos e metodológicos”. Por isso, trata-se, brevemente, dos dois anteriores, o que contribui para uma compreensão da coerência do capítulo. Entretanto, debruça-se sobre a parte que se refere aos princípios metodológicos e teóricos. Esse tópico compõe o capítulo 3 denominado: “Orientações gerais de Língua Portuguesa”. Nele, o subcapítulo 3.1., “Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa”, reconhece a relevância da linguagem em diversos contextos de uso, inclusive, com base na BNCC e sua proposta de relacionar textos ao contexto de produção e desenvolvimento de habilidades e uso da mesma em práticas de leitura, escuta e produção textual. Assim, defendem que o ensino fundamental deve possibilitar práticas de leitura, produção e compreensão de textos orais e escritos, pois, com eles, a criança poderá construir os saberes básicos para o exercício da cidadania.

No tópico 3.1.1., “Literacia”, ancorados em Morais (2014) e na Política Nacional de Alfabetização -PNA (Brasil, 2019), apresenta as distinções entre literacia e literacia familiar. Segundo Morais (2014): “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva”. Nesse ínterim, diversos níveis são detalhados, o que ajuda no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, no tópico “3.1.2. Literacia familiar: a família como agente de ensino-aprendizagem”, é ressaltada a importância da família na construção do conhecimento, uma vez que quanto mais a escola e as famílias estiverem alinhadas no que concerne às práticas de literacia, mais sólida é a relação de complementaridade entre ambas e mais exitoso é o processo de construção de saberes. Entre as práticas de literacia familiar, destacam: interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contato com a escrita, atividades diversas e motivação.

Na presente seção do livro, a autora informa a habilidade que será trabalhada e o código da mesma na BNCC (EF15LP02), além de citar o PNA e as habilidades do mesmo a serem desenvolvidas como “Fluência em leitura oral” e “Desenvolvimento de vocabulário”, demonstrando um cumprimento das diretrizes curriculares atuais. O mesmo é feito com a descrição dos objetivos, nas quais o PNA é citado e a BNCC, juntamente com seus respectivos códigos referentes às habilidades: EF15LP15, EF15LP16, EF15LP03 e EF15LP27. Essas habilidades estão voltadas para uma maior fluência no âmbito da oralidade, ampliação de vocabulário e compreensão dos textos, posto que os sons das rimas e as imagens poéticas produzidas pelas mesmas, considerando o conhecimento prévio dos leitores no ato

de interpretação. Seguindo essas diretrizes, a seção apresenta uma leitura na qual é possível conhecer dois gêneros simultaneamente, o conto e o Cordel.

### Materialidade linguística de análise: o Cordel


No livro didático, objeto de análise, foram encontradas duas propostas de leitura/compreensão de cordel, os quais são analisados na continuidade discursiva. Esse quantitativo revela também o lugar menos privilegiado da presença de texto da tradição oral em livros didáticos, o que revela o caráter inclusivo do livro, visto que se inclui uma cultura tradicional de um grupo social desprivilegiado, isso torna o conteúdo familiar para muitos discentes, principalmente os de escola pública e da região Nordeste.

A primeira proposta objeto de análise se refere à leitura/compreensão do texto (intergenericidade) “O menino de muitas caras”. Segue a proposta:

FIGURA 1: Conto e Cordel

**LEITURA CONTO E CORDEL**

1. Leia para descobrir como os sentimentos podem ser expressos em versos de **cordel**.



**O menino de muitas caras**


O menino grande pegou o gosto em criar versos e não perdia nenhuma oportunidade. Aproveitava a ausência da professora para irritar o seu vizinho. O menino pequeno já não conseguia mais sorrir e brincar. Seu olhar, que sempre fora cheio de vida, esvaziou-se e se encheu de medo.

[...]

Na primeira aula daquela sexta-feira, a professora demorou a entrar na sala e o menino grande provocou o menino pequeno:

— Ei, menino de muitas caras! Olha os versos que fiz pra você:

Suas caras são estranhas  
Vou dizer no meu **cordel**  
Seu cara de lua cheia  
E de lenço de papel  
Ou então de dedo triste  
Quando perde o seu anel.



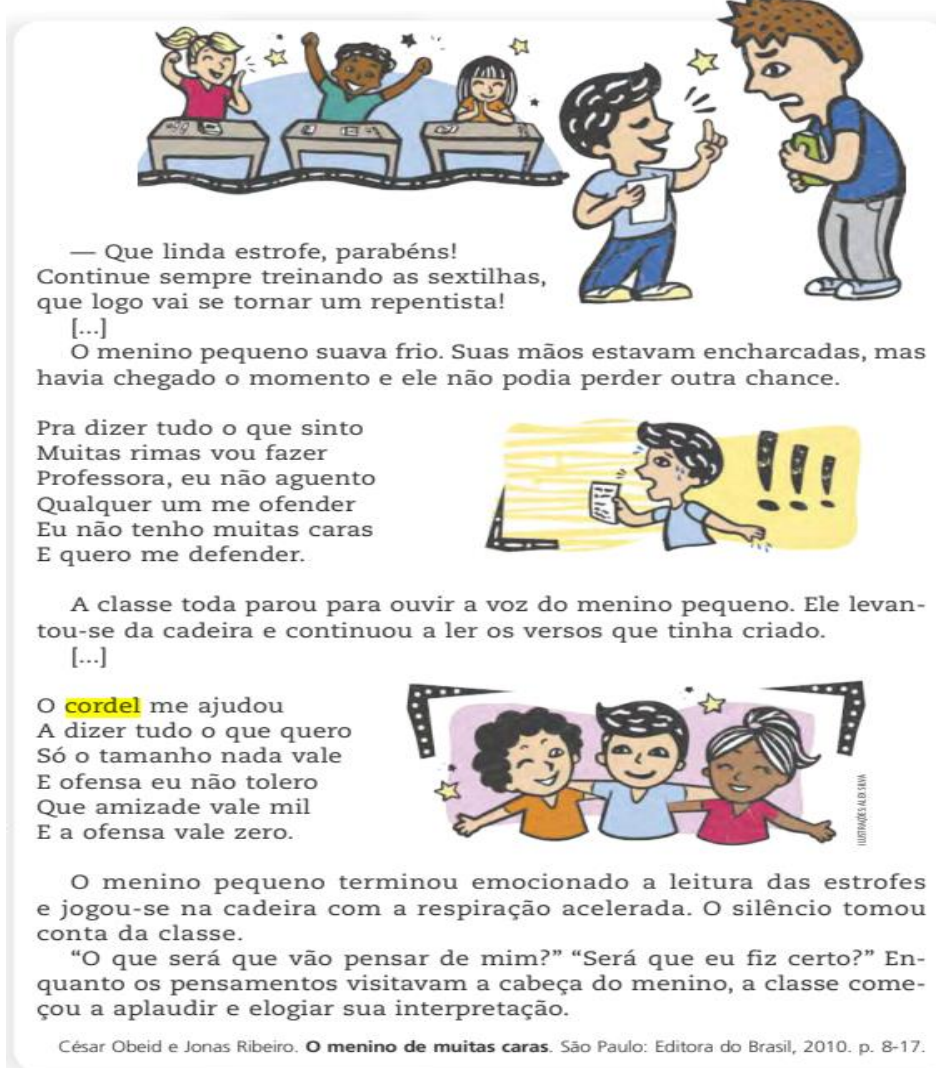
Ao perceber que a professora estava entrando, improvisou outra estrofe:

Eu adoro o **cordel**  
Com a rima encantadora  
Vou mandar o meu bom-dia  
Para a doce professora...

E todos ficaram esperando o menino grande dizer os dois últimos versos da sextilha, porém, ele se atrapalhou. Mesmo assim, a professora ficou orgulhosa com o desempenho do aluno.

Fonte: Carpanela, 2021, p. 76.

FIGURA 2: A resposta em Cordel



Fonte: Carpanela, 2021, p. 76-77.

O conto fala de um menino que pratica *bullying* com o colega menor através de estrofes de Cordel, contudo, o menino menor, vítima do maior, também produz versos de Cordel para demonstrar a não aceitação da prática. Durante o diálogo, a disputa se mantém no território da linguagem verbal, ou seja, um *bullying* com ausência de agressões físicas, além de uma professora descrita como alguém que incentiva o desempenho dos alunos, isso em uma sala de aula colocada como um espaço democrático, no qual o aluno espaço para se defender, em uma turma que aplaude sua performance. Apesar de estar-se tratando de uma situação fictícia, o contexto é possível de ser engendrado, dadas as imprevisibilidades inerentes a toda sala de aula.

Durante o conto, as sextilhas são apresentadas e é possível o leitor ter aproximação com ambos os gêneros no decorrer da leitura, além da narrativa trazer, entre as várias possibilidades interpretativas, um discurso voltado para o combate ao *bullying*.

A consigna “Leia para descobrir como os sentimentos podem ser expressos em versos de cordel” (Obeid; Ribeiro, 2010, p.8), apresenta um convite ao diálogo com o autor, seu outro, entendendo que ler vai além de uma mera decodificação, mais se instaura como uma possibilidade de encontro.

De acordo com Antônio Cândido (1995), a literatura carrega em si uma força humanizadora, pois, ao reelaborar o real através da ficção, o entendimento do mundo ao seu redor e os sujeitos através da linguagem, seja “Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um ‘bem incompreensível’” (Cândido, 1995, p. 243), posto que pode apresentar o indivíduo à sua humanidade, uma vez que age no subconsciente e no inconsciente.

No trecho do Cordel citado no livro, no diálogo entre os personagens intitulados como “menino pequeno” e “menino grande”, o menino grande provoca o menino pequeno com termos agressivos como: “Suas caras são estranhas” e “Seu cara de lua cheia”, geralmente termos utilizados em casos de *bullying*, nos quais um aluno geralmente detrata as características físicas do outro. No entanto, essa agressão foi realizada através de uma linguagem literária e numa sala de aula, perante a professora, o que permitiu que o menino pequeno estabelecesse uma relação dialética não apenas com ele, mas com todos ao seu redor para expor sua indignação: “Professora, eu não aguento/ Qualquer um me ofender”, o que tornou a situação compreensível e a agressão do menino grande mais evidente e inadmissível, algo externado pelos aplausos da turma, uma vez que o menino grande não recebeu tais aplausos.

Essa perspectiva é coerente com a de “letramento literário” abordada em diversos trabalhos de Cosson, entre eles “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula” (Cosson; Sousa, 2011), na qual a utilização das diversas competências da língua é para os sujeitos serem inseridos em comunidades letradas. As atividades do dia a dia realizadas pelos indivíduos produzem demandas, entre elas a necessidade por inserção. Por isso, essa demanda específica faz referências às práticas sociais da escrita, as quais abarcam “a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados” (Cosson; Souza, 2011, p.102).

No fragmento do Cordel, o menino pequeno ao dominar a linguagem do Cordel pode não apenas expressar a não aceitação dos ataques do menino grande, mas também demonstrar tanta ou mais habilidade do que o menino grande com as palavras e se inserir naquele ambiente a partir do

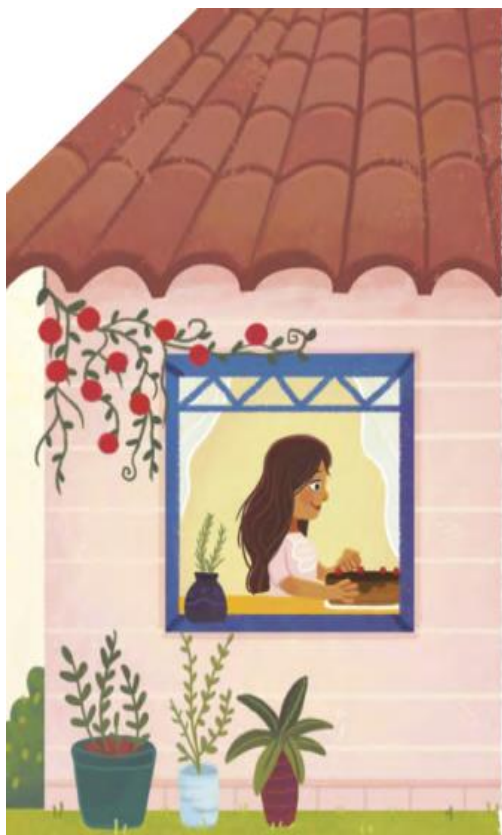
momento em que é aplaudido, admirado, parabenizado, ao contrário do menino grande que estava rebaixando suas características física e o excluindo, colocando-o como alguém abaixo dos demais.

Em seu sentido estrito, o letramento literário se apresenta como um dos usos sociais da escrita. No entanto, estabelece com a escrita/leitura uma relação distinta daquela utilizada nas linguagens cotidianas consideradas convencionalmente não literária. Assim, no âmbito da linguagem a literatura ocupa um espaço peculiar em comparação com outras linguagens cotidianas e com funções objetivas, a exemplo de um culto religioso, um discurso político, uma aula dada por um professor, as orientações de um médico aos seus pacientes, etc. De acordo com Cosson (2012, p. 17), “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada”. Por essa via, munida dos textos literários, a literatura permite uma forma polissêmica do discente compor o mundo da escrita através da metalinguagem.

No tocante ao texto em análise, quando o menino grande afirma: “Vou dizer no meu cordel”, ele apresenta tanto à professora quanto aos colegas a maneira como sua mensagem seria produzida, o gênero textual, e juntamente com isso todos os recursos de que ele dispõe, linguísticos, semânticos e sonoros, inclusive, ele rerepresenta a metalinguagem para a professora na estrofe seguinte: “Eu adoro o cordel/ Com a rima encantadora”, ou seja, tanto para a turma quanto para a professora, ele antes de tudo deixou claro que estava fazendo Cordel, o que podemos denotar como uma forma de ser admirado e isso ampliar o prestígio de sua mensagem, dadas às exigências que tal gênero demanda. Em contraposição, o menino pequeno também utilizou a metalinguagem e deixou claro que também tinha essas habilidades e competências, sugerindo também receber tanta atenção quanto o menino grande e, portanto, ter seu direito de defesa: “Pra dizer tudo o que sinto/ Muitas rimas vou fazer” (...) “O cordel me ajudou a dizer tudo o que quero”.

Na segunda proposta, em que se propõe a leitura/escuta dos versos de cordel “Marmelo, o Jacaré banquelo”, a criança tem a possibilidade de interagir com o texto, seja por meio da leitura ou pela escuta do texto lido pelo outro (professor).

FIGURA 3: A poesia matuta



“Nosso plano é o seguinte:  
Você vai atacá  
A moça durante a noite  
E eu venho pra salvá,  
Feito um herói valente,  
E seu amô conquistá.

Você se finge de morto  
Ou então pode fugi.  
Mas não esqueça uma coisa:  
A boca não pode abri  
Pois se você fizé isso  
tudo ela vai descobri!”

E assim eles fizeram.  
Lá se foi o jacaré...

Mariane Bigio. Elaborado  
especialmente para esta obra.

Fonte: Carpanela, 2021, p. 82-83.

No tocante à produção supracitada, escrita por uma autoria distinta do primeiro exemplo, a qual o livro afirma ter sido feita exclusivamente para esse livro, percebe-se um equívoco em relação à identificação do gênero literário, algo ainda muito recorrente, uma vez que apenas os estudos mais recentes da Literatura de Cordel têm feito tais observações, mas necessárias.

Na primeira estrofe, a autora rima as seguintes palavras: “jacaré”, “muié” e “picolé”, no caso da palavra “muié”, uma busca por reproduzir o termo “mulher” uma fala da oralidade, temos o que segundo Silva e Melo Neto (2024) não configuram o gênero literário “Literatura de Cordel”, e, sim, a chamada “Poesia Matuta”, muito popularizada com o poeta cearense Patativa do Assaré. Na poesia matuta, o autor, geralmente também cordelista, busca reproduzir a oralidade através de termos como “muié”. Todavia, na Literatura de Cordel, rimar “muié” com “picolé” é considerado um desvio das características que o gênero tem apresentado em sua tradição, uma vez que apenas aparece por alguma limitação do autor, mas não por ser algo peculiar do gênero, no qual suas rimas não consideram apenas o aspecto sonoro, mas também escrito, o que o torna ainda mais relevante para trabalhos em sala de aula, mas a confusão com os gêneros pode o potencial pedagógico da proposta.

Mantendo esse equívoco, a segunda estrofe rima “doce” com “cabosse”, a quarta estrofe apresenta os termos “atacá”, “salvá” e “conquistá”, no caso da última estrofe, as palavras “fugi”, “abri” e “descobri” em situações nas quais o verbo deveria estar no infinitivo, isso sem nenhuma alusão de uma reflexão acerca das variedades linguísticas, pode inclusive, confundir o aluno tanto na identificação dos gêneros quanto no desenvolvimento da linguagem escrita. Por fim, a narrativa é concluída com os seguintes versos brancos: “E assim eles fizeram/ lá se foi o jacaré”, algo inexistente em toda a tradição da Literatura de Cordel. Portanto, na identificação do gênero, claramente se trata de um equívoco que foge completamente das características do gênero.

Na perspectiva de Cosson (2012), o uso da literatura em sala de aula e, conseqüentemente, da linguagem que ela carrega, possibilita os seguintes tipos de aprendizagem: a aprendizagem **da** literatura, a aprendizagem **sobre** a literatura e a aprendizagem **por meio** da literatura. A aprendizagem da literatura ocorre através da experiência estética do mundo por intermédio da palavra, enquanto a aprendizagem por meio da literatura abarca as habilidades e competências possibilitadas pelos saberes apresentados aos discentes no processo de leitura. Na sala de aula, essas duas aprendizagens são as menos possíveis, uma vez que a história, teoria e crítica literária são mais trabalhadas nos espaços escolares. Nessa prática, o docente privilegia o cânone, os dados bibliográficos dos autores e fatos históricos que colaboraram com o estilo apresentado, a partir disso, enumera uma sequência de caracteres para os alunos decorarem, o que não colabora para um processo de letramento literário.

Diante do enfoque na aprendizagem sobre a literatura em detrimento da aprendizagem da literatura e por meio da literatura, pode-se dizer que os deslizos ocorridos no segundo exemplo não são relevantes no processo de letramento literário, uma vez que se trata de aspectos meramente formais. Porém, em um gênero de formas fixas, como o cordel ou o soneto, a desconsideração de aspectos formais dificulta a identificação do gênero por parte do aluno, a diferenciação dos aspectos sonoros e gráficos no processo de escrita normativa, variações linguísticas prejudica até mesmo a experiência estética, uma vez que a sonoridade nos aspectos formais e métricos em ambos os gêneros anda em paralelo com as experiência estética, pois se trata de um gênero que em sua tradição é escrito também para ser lido. Por exemplo, no terceiro verso da primeira estrofe: “A conquistá essa muié”, temos oito sílabas poética, apesar do Cordel ser escrito em sete sílabas, inclusive esse, essa falta de regularidade na métrica, prejudica o ritmo no ato da leitura e a experiência do leitor em sua formação, performance e experiência literária.

No segundo verso da quarta estrofe: “Você vai atacá”, temos quatro sílabas poéticas, mais uma vez a quebra de ritmo prejudica o ritmo da leitura, além do mais, Cosson (2012) ao considerar a análise literária, realizada pelo aluno no processo de letramento, um ato de comunicação entre o leitor o

texto e o mundo, uma leitura não mecânica que exige respostas do leitor e o atrai para adentrar nas malhas literárias de maneiras diversas.

A experiência descrita por Cosson (2012) se mostra mais presente no primeiro exemplo com as estrofes de César Obeid, além de métrica regulares e rimas alinhadas com a sonoridade e a escrita, o que colabora para o ritmo da leitura e a experiência estética, temos um diálogo com uma problemática presente no cotidiano dos alunos, o *bullying*, o qual pode ganhar um teor crítico no ato da leitura, além da metalinguagem e idealização da sala de aula como espaço de comunicação mediado pela professora, no qual o domínio da linguagem pode libertar o indivíduo das opressões vividas. Infelizmente, a narrativa do segundo exemplo não apresenta essas características, o que pode empobrecer o processo de letramento literário e dificulta a identificação dos gêneros apresentados.

### **Considerações finais**

No letramento literário, o processo de apropriação da literatura se dá quando o leitor vai além da decodificação linguística, ou seja, a leitura do texto em verso ou prosa, no letramento literário o leitor se insere na experiência estética, deixa de ser um espectador para se um leitor literário. Hoje, as exigências encampadas pela sociedade letrada não admitem apenas o desenvolvimento da leitura. É preciso a aquisição das habilidades de um leitor que analisa, posiciona-se, reconstrói a construção textual e torna seu “estado” ou “condição” uma resultância das habilidades desenvolvidas como leitor literário.

A investigação indica que o livro possui uma abordagem relevante ao trazer a Literatura de Cordel como ferramenta importante para o aprendizado e desenvolvimento do Letramento Literário. No entanto, o texto de Mariane Bigio, diferente do primeiro texto de César Obeid, além de não se encaixar no gênero “Literatura de Cordel”, a narrativa não é nula em seu potencial de contribuir com o letramento literário, mas se tratando de um texto feito exclusivamente para o esse livro didático, configura-se, em relação à primeira, como uma narrativa pobre de possibilidades no processo de formação do leitor literário.

As proposições de leitura da literatura de cordel apresentadas no livro, além de restritas, demonstram a evidência do uso do texto como pretexto para a proposição de práticas de leitura que não intencionam a aprendizagem sobre a literatura em detrimento da aprendizagem da literatura e por meio da literatura, além de que os deslizes ocorridos no que se refere ao uso da linguagem não são relevantes no processo de letramento literário, visto que se trata de aspectos meramente formais.



## Referências

- ABREU, M. A. de. **Cordel português/ folhetos nordestinos: confrontos - um estudo histórico-comparativo.** (Tese de Doutorado). Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- BRAGA, T. **O povo português nos seus costumes, crenças e tradições: volume II.** Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1986.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf) Acesso em 22/11/2024.
- BRASIL. PNA – **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CARPANEDA, I. P. de M. **A conquista: língua portuguesa: 3o ano: ensino fundamental: anos iniciais/** I. P. de M. Carpaneda. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 3º ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Unesp, agosto, 2011. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt\\_BR&contrast](https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR&contrast) Acesso: 01/08/2024.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2º ed. 2º reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.
- COSSON, R. **Letramento literário: uma localização necessária. Letras & Letras,** v. 31, n. 3, 2015, p. 173-187. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> Acesso em: 22/11/2024.
- DIÉGUES JÚNIOR, M. **Ciclos temáticos na Literatura de Cordel.** Maceió. Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.
- MORAIS, José. **Criar leitores para uma sociedade democrática.** Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 2-28, jul. dez. 2013.
- OBEID, César. RIBEIRO, Jonas. **O menino de muitas caras.** São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.
- PROENÇA, I. C. **A ideologia do Cordel.** 2º ed. Rio de Janeiro. Ed. Brasília/Rio, 1977.
- ROMERO, S. **Estudos sobre a poesia popular do Brasil.** 2º ed. Petrópolis. Vozes, 1977.
- SILVA, José Nogueira da. **As raízes da Cantoria de Repente: uma árvore epistemológica.** Maceió: Edufal, Fapeal, 2023.
- SILVA JÚNIOR, S. N. Letramento literário, ação docente responsiva ativa e atuação tática do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental. **Caminhos em Linguística Aplicada,** v. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-18, e-23789.051, 2024. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

28, p. 21-48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3428>  
Acesso em: 22/11/2024.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a Língua Portuguesa no ensino superior**: a sala de aula como arena responsiva. 2021. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8427> Acesso em: 22/11/2024.

SILVA, J. N. da.; MELO NETO, M. M. de. **Cordel vivo**: a tradição como alimento da modernidade. São Carlos. Pedro & João Editores, 2024.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Campinas, v. 3, nº81, p. 143-160, dez., 2002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/ij/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22/11/2024

SOLAK, Ö. **Reading Literary Texts through a Critical Point of View**: Critical. Literary Literacy. The end Internacional Conference on the Reform of Curriculum and Teaching and Teacher Development Proceedings. Hagzhou (China): Hangzhou Normal University, 2013.

STREET, B. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. (Ed.). **Literacy and Development**: Ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001.

TOLENTINO, N. **Sátiras**. Lisboa: Gráfica Lisbonense, 1941.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr., 2008.

Recebido: 11/08/2024

Aceito: 15/10/2024

Received: 08/11/2024

Accepted: 10/15/2024

Recibido: 11/08/2024

Aceptado: 15/10/2024

