

# CORDEL E ENSINO: UM ESTUDO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO CORDEL

BRANDÃO, Patrícia Souza<sup>1</sup>

MOREIRA, Raquel<sup>2</sup>

**RESUMO:** O ensino de Língua de Portuguesa (LP), mesmo marcado por várias modificações ao longo dos anos, ancora-se hoje em conceitos fundamentais como texto enquanto produção repleta de sentido e gêneros textuais como práticas sociais de linguagem, apontando para atividades de leitura, escrita e análise linguística que abarquem os sujeitos e os usos linguísticos. Atentando para estas questões, sobretudo para o ensino da escrita, este artigo tem como objetivo analisar uma prática de ensino de produção textual por meio do gênero cordel, em busca de perceber concepções e encaminhamentos metodológicos utilizados por uma docente pesquisada. Para isto, recorreremos aos estudos de Marcuschi e Brait, que caracterizam os gêneros como formas de inserção dos sujeitos nas práticas sociais através da linguagem; assim como às propostas de Geraldini e Antunes, na orientação do ensino de produção textual como uma prática que busca atingir objetivos interativos mais abrangentes. Por meio de ferramentas de pesquisa, como entrevista e observação de prática em sala de aula, a pesquisa configurou-se em um estudo de caso que buscou delinear o ensino do gênero cordel com uma turma da 8º ano de uma escola estadual da região sudoeste do Paraná, tendo as propostas das Sequências Didáticas (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como parâmetro. Este artigo observou, entre outras questões, que a prática observada, mesmo não apontando como referencial a teoria das SDs, refletiu um trabalho com o gênero a partir de etapas que podem ser a esta teoria assimiladas, mostrando mais semelhanças do que diferenças do modelo em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Produção textual. Gênero Cordel. Sequência Didática.*

**RESUMEN:** La enseñanza de Lengua Portuguesa (LP), como otras lenguas, fue marcada por muchos cambios. Pero hoy se destaca conceptos muy importantes en su enseñanza cómo el texto como producción llena de sentido y los géneros textuales como prácticas sociales de lenguaje, los cuales apuntan para actividades de lectura, escritura y análisis lingüísticos que abarcan los sujetos y los usos lingüísticos. Considerando estas cuestiones, sobre todo para la enseñanza de la escritura, este artículo tiene como objetivo analizar una práctica de enseñanza de producción textual por medio del género ‘pliegos de cordel’ en búsqueda de percibir concepciones y encaminamientos metodológicos utilizados por una docente investigada. Para esto, recorreremos a los estudios de Marcuschi y Brait, que caracterizan los géneros como formas de inserción de los sujetos sociales a través del lenguaje; así como a las propuestas de Geraldini y Antunes, en la orientación de la enseñanza de producción textual cómo práctica que busca atingir objetivos más interactivos y abarcadores. Por medio de herramientas de investigación cómo entrevista y observación de la práctica, la investigación se configuró en un estudio que buscó delinear la enseñanza del género ‘pliegos de cordel’ con una clase de 8º año de una escuela de la región suroeste del estado del Paraná-Brasil, teniendo las propuestas de las Secuencias Didáticas (SD) de Dolz, Noverraz y Schneuwly(2004) como parámetro. Este artículo observó, entre otras cuestiones, que la práctica observada, aunque no apuntando como referencial la teoría de las SDs, reflejó un trabajo con el género muy cercano de esta teoría, mostrando así más semejanzas que diferencias del modelo en cuestión.

**PALABRAS-CLAVE:***Producción textual. Género ‘pliegos de cordel’. Secuencia Didáctica.*

---

1 Acadêmica da 9ª fase do curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Realeza/PR.

2 Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Realeza/PR. Orientadora da acadêmica Patrícia Souza Brandão, no artigo elaborado para o Trabalho de Conclusão de Curso II.

## **1. DA REDAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL: DIRETRIZES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

A prática escolar de ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, tem sido orientada, desde a década de 1990, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), os quais se constituem como referência para as discussões curriculares da área.

O que se percebe neste documento é a necessidade de estabelecer demarcações conceituais, metodológicas e práticas para atender à escola pública da atualidade, visto que o ensino de Língua Portuguesa, mesmo que pouco modificado ao longo dos anos, não refletia um ensino que atendesse aos alunos da escola pública, os quais conquistaram, junto a outros direitos, o acesso e à permanência ao ensino, assim como o direito a um ensino de qualidade.

De acordo com os PCN, o ensino de Língua Portuguesa passou por várias modificações, as quais foram motivadas pelo aumento do acesso da população à escola, o crescimento tecnológico e a urbanização.

Nas décadas 1960 e 1970 notam-se mudanças “no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino” (BRASIL, 1998, p. 17). Neste período, ainda com um ensino gramatical, buscou-se valorizar a criatividade do aluno com um ensino de português chamado “comunicação e expressão”. Os alunos em questão eram, sobretudo, advindos de uma camada social de classe média, e tinham uma linguagem próxima da língua culta.

Somente a partir da década de 1980 é que se pôde perceber uma nova perspectiva de estudos sobre a linguagem no Brasil, o que possibilitou ressignificar alguns aspectos do ensino de Língua Portuguesa (LP), especialmente no que diz respeito à observação da variedade linguística dos estudantes e o trabalho com textos do cotidiano, houve assim:

[...]a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, [...] a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais. (BRASIL, 1998, p.18)

Estas modificações na década de 1980 se deram, sobretudo, pela influência de linguístas que refletiam, juntamente a outras áreas, sobre a “finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna”(BRASIL, 1998, p. 18).

Passa-se, portanto, como se vê refletido nos PCN, da comunicação como expressão da linguagem para um ensino voltado para a interlocução efetiva, como forma de ensino da LP.

Esta interlocução valeu-se, sobretudo, da influência de estudos linguísticos em torno da ótica interacional da linguagem.

Decorrente desta perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa instituem *o texto* como objeto de ensino para o trabalho com leitura, escrita e análise linguística. Passa-se a considerar que a atividade de produção textual realiza ações de interlocução<sup>3</sup> materializadas pela linguagem. Muda-se com isto a visão do ensino de produção textual, o qual busca, a partir de então, ampliar práticas linguístico-discursivas, modificando entre outras questões a noção de erro. A gramática, ponto de debate de muitos autores, passa a fazer parte de um conjunto de fatores de textualização e parte integrante do aprendizado linguístico, mas não o único objetivo.

Este olhar diferenciado para o ensino de LP como um todo trouxe, conseqüentemente, objetivos mais abrangentes, como o de tornar os alunos “[...] capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p.19).

Nesta concepção, tanto professores quanto alunos tornam-se aprendizes, isto é, parceiros da aprendizagem, oportunizando “mergulhos imprevistos [...] em função de interesses momentâneos do mundo da vida” (GERALDI, 2010, p. 77), visto que, ao ampliar as possibilidades de ensino, ampliam-se práticas anteriores a este, ou seja, a preparação de professores e a formação continuada de professores atuantes.

Ao refletirmos especificamente sobre o ensino de produção textual, dentro destes moldes mais abrangentes, podemos verificar que é necessária atenção especial para o seu tratamento. Neste sentido, Geraldi (2003) destaca que o ensino de língua materna e produção textual deve distanciar-se de produções artificiais. A preocupação do autor é de que o ensino de produção textual, no qual será centrado este trabalho, passe a se preocupar em atingir objetivos interativos mais abrangentes como: produzir textos para dizer algo a alguém, de forma coerente, permitindo ao leitor, tanto do texto escrito quanto do texto oral (ou ao público que se refere a) participar na construção dos sentidos/interpretações .

É importante destacar que, além de propor objetivos interativos, Geraldi (2003) preocupa-se com a forma que será encaminhada a produção textual, e destaca que estas produções não podem ter o professor como mero corretor, mas sim como seu co-participante,

---

<sup>3</sup> A atividade de interlocução realizada na produção textual diz respeito à parceria que o autor do texto espera do leitor, com a participação no preenchimento de pista, na promoção de resignificação do texto. A interlocução pode ser compreendida como o diálogo que é realizado entre o texto e o leitor.

podendo este conduzir os alunos à percepção da discursividade do texto, dos seus impactos e da sua importância na atividade comunicativa. E mais, que o texto em sala de aula não tenha apenas o professor como leitor, que possa realmente, quando possível, chegar a situações reais de comunicação social.

Além dessas premissas, o trabalho com o texto nos PCN é ancorado também pelo entendimento de que os textos se realizam através de gêneros. Nesse documento, o conceito de gênero textual/discursivo<sup>4</sup> pode ser definido como a materialização da linguagem repleta de características dialógicas. O que é oportuno observar é que os textos são realizados *sempre* em algum gênero e que todo gênero reflete a linguagem, a qual é uma atividade humana que se produz socialmente.

Geraldi (2010) destaca que ter o texto como objeto de ensino, em uma perspectiva revisitada como destacado acima, traz ao ensino características conseqüentemente mais flexíveis e menos previsíveis. A prática pedagógica adquire, com o conceito de gênero, um movimento mais aberto, que permite perceber as necessidades de aprendizagem do aluno para atuar linguisticamente na sociedade.

Deste modo, o que percebemos ao olhar brevemente as transformações propostas, as quais nem sempre chegam a ser realizadas, no ensino de língua portuguesa é a passagem de um ensino conteudista a um ensino voltado à aprendizagem do aluno, no qual, importa destacar, tem na flexibilidade um de seus marcos mais importantes. Este conceito representa uma abertura para questões voltadas para o desenvolvimento linguístico dos alunos, fazendo emergir, no ensino, a possibilidade de alteração de planejamentos “pré-fabricados”, que norteavam um ensino conteudista, para um planejamento de pontos que realmente são necessários nas atividades de uso da linguagem dos alunos. Além desta flexibilidade, faz-se importante perceber que, com a concepção de texto como a materialização da linguagem, o ensino passa a considerar tanto o dizer histórico como o atual, tanto o dizer erudito como o popular, assim como o dizer do professor e do aluno se dão como reflexos de uma construção linguística interativa.

---

4 Os PCN trazem o conceito de gênero como formas estáveis de enunciado, os quais são determinados historicamente, assim como estão disponíveis na cultura. Consideram que o gênero é caracterizado, e pode ser percebido por três elementos: forma, conteúdo e estilo. Além destas características, atentam para o fato de que a noção de gênero refere-se à família de textos que tenham características comuns. O gênero também, de acordo com o documento, pode ser percebido pelo suporte, sendo este um bom indicador do grau de literariedade. Cabe salientar que neste artigo não faremos distinção dos termos gêneros textuais de gêneros discursivos, sendo assim, serão trazidos com um mesmo sentido.

Partindo destas reflexões iniciais a respeito das concepções de texto, gênero e sobretudo das alterações no ensino, nos propomos a observar neste artigo questões específicas do ensino de produção textual escrita.

Para isto, buscamos refletir uma prática de ensino de produção textual do gênero cordel em uma turma de 8º ano, realizada em uma escola pública do Sudoeste do Paraná. Por meio de duas questões norteadoras, buscou-se também refletir sobre quais concepções teóricas a docente estudada ancora sua prática de ensino de produção textual e nos propomos, também, identificar a natureza da sua (professora) abordagem do ensino do gênero cordel.

## **2. GÊNERO TEXTUAL E ENSINO**

Mas, ao nos referirmos a gênero textual, a qual conceito de gênero nos reportamos? Para responder esta questão recorreremos a definições de Beth Brait (2012), para quem a fonte central dos estudos de gêneros no Brasil constituiu-se a partir dos estudos de Bakhtin e seu círculo.

De acordo com a autora, os gêneros podem ser definidos como um discurso dialógico que expressa um modo como os sujeitos significam as relações sociais a partir de determinados modelos padronizados socialmente. Podem ser compreendidos, portanto, como maneiras de entender e inserir-se nas práticas sociais através da linguagem, ou seja, “formas de pensar, constituindo um modo específico de visualizar e representar uma dada realidade” (BRAIT, 2012, p. 398).

Os gêneros passam, neste sentido, a ser considerados dentro de um tempo e um espaço, sendo assim “vinculados à vida cotidiana” (BRAIT, 2012, p.392). Dentro desta mesma perspectiva, Marcuschi (2005) define os gêneros como rotinas sociais do dia a dia, os quais não podem ser considerados estanques, mas sim, rios fluidos de linguagem que se modificam constantemente.

Como salientado, todo texto é pertencente a um gênero, e “quando ensinamos a operar com gêneros, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). De acordo com o autor, ensinar gênero é, sobretudo, problematizar questões sobre o condicionamento linguístico e, assim, a adequação necessária em cada situação de interação. Sendo assim, atuar por meio dos gêneros, mesmo que oportunize certa liberdade e criatividade, traduz-se em uma liberdade

cerceada. Trata-se da discussão de questões referentes à ação por meio da linguagem, visto que esta se modifica, como o próprio gênero, de acordo com o contexto histórico, a cultura, a situação comunicativa.

Se por um lado o ensino de gênero promove a reflexão de uma adequação à situação de interação, por outro, podemos refletir que as próprias situações de comunicação estão em constante mudança. Faz-se importante destacar que esta teoria, além de poder ser espaço de observação de certas estabilidades, também representa as constantes mudanças dos usos da linguagem, que se apresentam nas condições de dinamicidade e hibridização dos gêneros. Neste sentido:

[A teoria dos gêneros] não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a *percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico* e embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo. (MARCUSCHI, 2005, p. 25-26).

Quando falamos em hibridização como resultado da dinamicidade dos gêneros, estamos nos referindo ao fato de que muitos gêneros hoje existentes podem ser a mescla de outros, de diferentes suportes ou de diversos objetivos comunicativos, como por exemplo os blogs. Como evolução de antigos diários, textos privados, nos quais o indivíduo registrava suas ideias de forma secreta, os blogs tornaram-se espaços públicos, de acesso amplo, que podem ser composto por texto, imagem e som. Esta multiplicidade de linguagens tem em nossa época bastante destaque, especialmente com a difusão da tecnologia, e passa a constituir outros gêneros que hibridizam diferentes objetivos comunicativos.

Ao notarmos que hoje as mudanças tecnológicas e culturais afetam também nossas formas de interação, torna-se importante discutir ainda que a dinamicidade dos gêneros vale-se de fatores como o suporte, o qual pode também alterar o gênero. A exemplo desta dinamicidade, recorreremos, como modelo, a uma sentença escrita em cordel<sup>5</sup>, no estado Ceará no ano de 2002, em que mesmo o tribunal não sendo o lugar comum do gênero, este exerceu com propriedade a função de uma sentença.

É notável que as propostas de levar à escola distintos gêneros textuais, e distintas possibilidades de execução dos mesmos, apresentam, sobretudo, a oportunidade de diálogo

---

5 De acordo como o próprio autor deste cordel, o Juiz Federal Substituto da 11ª Vara, o Senhor Marcos Mairton da Silva, “Este cordel trata de um caso real. [...]” em que realiza sua sentença em cordel. Disponível em: <<http://mundocordel.blogspot.com.br/2009/10/tenho-recebido-muitos-pedidos-para.html>> Acesso em: 31 mai. 2015.

direto dos alunos com outros discursos, com outras visões de mundo, com outras formas de organizar seu cotidiano, assim como a reflexão de sua própria realidade. Sobretudo, o estudo dos gêneros textuais na escola abre oportunidades ao direito de voz e a participação social.

Mas, apesar das orientações dos PCN<sup>6</sup> e de demais diretrizes<sup>7</sup> sobre como trabalhar com textos em sala de aula, muitas vezes e em muitos contextos, os textos ainda são tomados como uma reprodução das remotas redações, em que não se consideram os interlocutores, a situação de comunicação e a adequação dos objetivos de escrita.

Estas constatações nos levam a refletir sobre a necessidade de aproximar as práticas linguísticas a práticas sociointerativas (ANTUNES, 2003) e de afastar o ensino de língua materna e produção textual de produções artificiais, cujo único objetivo é a avaliação do professor (GERALDI, 2003).

Considerando estas duas proposições, podemos apontar para o fato de que o ensino de LP, dentro da proposta sociointerativa, de acordo com Antunes (2003), passa a conceber a língua como uma materialidade que se atualiza “a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003. p.42).

Podemos considerar que a orientação de sociointeratividade das atividades linguísticas refletidas por Antunes (2003) aproxima-se e encontra reflexões pedagógicas nas propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly, no chamado Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Esta proposta, que tem contribuído para a aplicação didática no ensino de gêneros textuais, propõe um ensino diferenciado de língua materna, observando seus usos sociais.

O ISD, segundo Cristóvão e Nascimento(2005), orienta para que o ensino da linguagem seja encaminhado em conformidade com os acordos sociais, os quais podem ser entendidos como formas de comunicar e agir linguisticamente em situações sociais específicas, ou seja, em gêneros textuais.

---

6 Os PCN orientam que os textos devem ser trabalhado buscando trazer para a sala de aula diversos gêneros, dando tanto ênfase na diversidade como na função social, demarca preocupação com o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes. Assim, orientam para que o trabalho com os gêneros contemple três elementos: forma, conteúdo e estilo. Em relação à produção textual salientam sobre a observância das capacidades comunicativas dos alunos, sobre a promoção de um corpus que contenha gêneros variados para serem trabalhados, esclarecimento quanto à situação de comunicação que a proposta de produção se dirige, a definição de questões a serem estudadas e a retomadas destas questões nas produções realizadas. Sobretudo, atenta para a percepção de ter o que dizer, a quem dizer e como dizer.(BRASIL, 1998, p.57-77)

7 Estamos nos referindo neste termo às Diretrizes do Paraná a qual declara que o ensino de língua materna deve contemplar variedades de textos de usos sociais e literários, com funções diversificadas. No que diz respeito ao trabalho com produção textual, as DCEs propõem que seu ensino passe pelo planejamento, escrita e reescrita.(PARANÁ, 2008, p. 274-293)

Estes acordos podem ser percebidos, por exemplo, no gênero cordel, como uma convenção social de uma linguagem simples, acessível, com marcas da oralidade, assim como um elemento da cultura popular nordestina, de sua identidade literária e histórica.

Dentre as observações de Cristóvão e Nascimento (2005) sobre o trabalho baseado no ISD, as autoras destacam que um encaminhamento de produção textual, tanto do cordel como de outro gênero, deve refletir e verificar quais capacidades linguísticas e discursivas o aluno necessita adquirir (ou que já possua) para se comunicar neste ou àquele gênero.

Podemos refletir, por exemplo, que o trabalho de produção textual com o gênero cordel apontaria para algumas capacidades específicas em relação à leitura e à escrita. A primeira, com um trabalho direcionado à percepção de que o cordel, no Brasil, representa um gênero que remete ao povo nordestino, sua cultura, sendo um instrumento válido para expor problemas sociais, lendas e reflexões cotidianas.

Já em relação à escrita, com a percepção de que o cordel é um texto escrito com atenção especial à sonoridade, às rimas e à significação regional das palavras (SANTOS, 2014). Dentre as possibilidades e variações deste gênero, sua escrita pode ser realizada através da escolha de subgêneros como pelejas, romances, assuntos históricos, aventuras, história de amor, narrativas de acontecimento atuais ou de épocas, os quais também são escritos com propósito e objetivo específicos (SANTOS, 2014).

Podemos resumir que estas ações de atenção aos aspectos estruturantes, frente a um gênero e sua produção, são atividades que exigem de leitores e de produtores linguísticos a adaptação ao contexto, assim como a habilidade de se adequar a modelos discursivos e linguísticos.

Ao trazermos o estudo do gênero para sala de aula, precisamos observar que algumas características são importantes, como: a língua e sua materialidade, o contexto social que o gênero representa, as relações intertextuais; a observação da arquitetura interna do gênero, assim como o estudo de elementos linguísticos e suas especificidades (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005, p. 37).

Para as autoras, além de todo este caminho, é necessário considerar a situação de comunicação, pois o mais relevante é a adequação deste texto à situação a que ele se destina, ou seja, os objetivos sociocomunicativos é que determinarão o gênero a ser usado, assim como a escrita desse gênero.

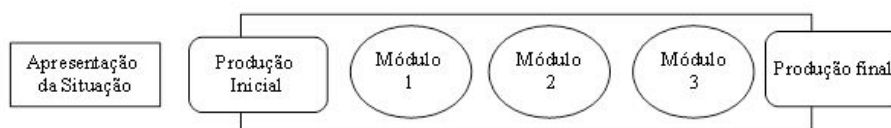


Todo este trabalho exige certamente do professor maior planejamento e flexibilidade. O ensino de gêneros textuais, por ser menos previsível, direciona o professor ao reconhecimento das leituras do aluno, e não necessariamente às suas. Mas, mesmo que menos previsível, a prática de ensino com os gêneros, assim como outra proposta didática, requer planejamento e direcionamento. E isto é o que podemos observar ao verificarmos as propostas do ISD com o ensino de gêneros textuais por meio de Sequências Didáticas. As Sequências Didáticas (SD), definidas por um ensino em módulos, possibilitam o estudo das várias dimensões do gênero. Destaca-se que esta metodologia é assim organizada tendo como objetivo levar o aluno a conhecer principalmente as regularidades de cada gênero, o que, ao mesmo tempo, habilita na observação das transformações e criações.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD pode ser também definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Dentre suas várias finalidades, podemos salientar que se trata de uma proposta que objetiva promover possibilidades de o aluno dominar um gênero, sendo este oral ou escrito, assim como possibilita o acesso a práticas de novas linguagens, até as de difícil domínio.

Esta proposta, de acordo com os autores(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98), possui o seguinte esquema:

*Imagem 1: Sequência Didática*



Dentro de cada um dos momentos propostos, este esquema possibilita ao professor levar o aluno a ler, escrever e comunicar-se linguisticamente, seja de forma oral ou escrita.

Sendo assim, iniciando pela situação de comunicação e proposta de produção, o professor pode apresentar o gênero a ser trabalhado por meio de exemplos. Posteriormente, como proposto pelos autores, solicitar uma produção textual que deva responder a questões externas ao gênero, como: qual é o gênero abordado? Quem podem ser os destinatários da proposta de produção? Onde esta produção será veiculada? Quem participará da produção?

Além destas questões externas, são propostas dimensões internas, como qual conteúdo ou temas que são normalmente trazidos por este gênero. Feito isso, parte-se o primeiro módulo, que é, de acordo com os autores, o momento de primeira produção, que guiará o

professor para reorganizar as etapas seguintes. Tais etapas, chamadas módulos, buscarão levar os alunos a progredirem em relação às necessidades linguísticas frente ao gênero, assim como poderão motivá-los a perceberem que já possuem um conhecimento aproximado do gênero proposto.

Os módulos seguintes, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são definidos ao responder questões como: quais são as dificuldades de expressão oral ou escrita dos alunos? Como construir um módulo para trabalhar estas dificuldades? Como verificar o aprendizado?

Estes módulos podem ainda ser definidos por quatro níveis: pela *representação da situação de comunicação*, em que o aluno percebe o gênero que produzirá, quem serão os destinatários e qual será a finalidade deste texto (convencer, divertir, informar, persuadir, confrontar); seguida pela *elaboração dos conteúdos*, ou seja, como o aluno poderá ter conhecimento dos assuntos tratados por um gênero específico; após com o *planejamento do texto*, entrando em contato com a estrutura do texto, observando a finalidade; e por fim a *realização do texto*, observando aspectos linguísticos como tempos verbais e organizadores textuais utilizados no gênero.

Estas propostas sugerem que o ensino de gêneros seja realizado por uma sequência de atividades que direcionem o aluno a conhecer, analisar e produzir um gênero específico ou seja, possibilita a apresentação de um gênero, passando pela leitura, produção textual, análise linguística e reescrita. Nossa proposta, então, é observar se o encaminhamento do gênero cordel na turma analisada, um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Sudoeste do Paraná, orienta-se por uma perspectiva sequencial, aos modos das reflexões metodológicas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou adota outra metodologia.

### **3. GÊNERO CORDEL E ENSINO**

O cordel, conhecido no Brasil como literatura popular do povo nordestino, é um gênero herdado da cultura europeia, sobretudo portuguesa, o qual no Brasil vem carregado da voz do povo.

A produção nordestina do gênero expressa visão popular da vida, da história e da própria cultura. O gênero teve como um dos pioneiros, no país, o cordelista Leandro Gomes de Barros, sendo este um marco desta literatura no final do séc XIX. O cordel era divulgado

inicialmente somente em feiras nordestinas, pendurado em barbantes, no entanto, hoje pode também ser encontrado, além das feiras, em blogs e sites da internet. Nota-se que estas modificações não foram ocasionadas somente por mudanças de suporte, ou lugar de divulgação do gênero, mas também destacam a ampliação dos próprios escritores do cordel, os quais eram, inicialmente, sobretudo poetas simples, semi-analfabetos, e passam a incorporar também “doutores”, que resgatam e expressam seu apreço pela cultura nordestina.

Marcado pela composição de texto e imagem, o cordel recebeu a xilogravura como parceira neste processo artístico. A xilogravura é a técnica/arte de gravar e reproduzir imagens utilizando uma matriz em madeira. Além de ser por si só uma expressão importante da cultura nordestina<sup>8</sup>, esta ilustração trouxe ao cordel maior visibilidade. É o que nos esclarece Vidotto (2012), quando reflete que “[um] aspecto de grande importância do Cordel é, sem dúvida, a xilogravura de suas capas.” (apud PONTES, 2011, p. 01). Compreende-se neste sentido que mesmo sendo uma arte independente:

A xilogravura teve e tem grande importância para a disseminação do Cordel. [Pois]Sabe-se que o cordel antigo não trazia xilogravuras em suas capas. As capas eram ilustradas apenas com vinhetas simples, usados nas pequenas tipografias do interior nordestino. A gravura, na sua generalidade, é um processo de reprodução, mas a reprodução é em si própria uma obra de arte. Ela nasceu de uma necessidade interior que contém em si uma manifestação de arte (VIDOTTO, 2012, p. 44-45).

O Gênero Cordel, como refletido anteriormente, é composto por texto e imagem. E no que tange à sua textualidade, o gênero apresenta também muitas possibilidades. Pode ser organizado de acordo com a quantidade de versos de cada estrofe, como em quadras, sextilhas, septilhas, décimas; assim como pode ser organizado também de acordo com temáticas e objetivos comunicativos (desafios ou pelejas<sup>9</sup>, folhetos de circunstância<sup>10</sup>, ABC’s<sup>11</sup>, motes(glosas)<sup>12</sup>, romances<sup>13</sup> e marco<sup>14</sup>).

8 A Xilogravura de acordo Gabriel (2000) tem origem na cultura oriental como uma técnica de reprodução de cópias. No Brasil esta técnica utilizada também na produção do cordel, destaca-se por expressar a realidade nordestina.

9 As pelejas são disputas em que os poetas realizam duelos com os conhecimentos que adquirem com a tradição oral ou pela leitura principalmente de fatos históricos.

10 Os folhetos de circunstância ou folhetos de época são cordéis que contam fatos, acontecimentos recentes ou históricos.

11 ABC’s são versos em que os poetas discorrem sobre um tema de A a Z. Como o ABC do Nordeste Flagelado de Patativa do Assaré. Disponível em: < <http://www.tanto.com.br/patativa-abc.htm>>.

12 Motes são cordéis produzidos por meio de um assunto dado em que deve ser repetido no final do verso, normalmente algum dito popular, já as glosas se referem ao desenvolvimento do mote.

13 Os cordéis de romance são poemas que falam de “heróis ou [...] valentes [...] ajudados por elementos mágicos”(MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 37), juntamente a estes elementos podem ser percebidos ‘aspectos da vida no nordeste’ até adaptações de peças teatrais.

14 O marco é um cordel em que o poeta versa amplamente sobre um tema.

Para que este gênero seja um objeto de ensino, dentre outras possibilidades, de acordo com o ISD, ele pode ser realizado em Sequências Didáticas (SD). Mas como toda prática pedagógica reflete um planejamento anterior do professor, Santos (2014) propõe um estudo específico do gênero cordel, chamado Modelo Didático (MD), que antecedente a prática em sala de aula. Este modelo pode ser compreendido como um “[...]levantamento das características do cordel em suas dimensões [para o ensino]” (SANTOS, 2014, p. 112).

Para a construção do MD, Santos (SANTOS, 2014) responde a questões relacionadas às características da situação de produção, aos conteúdos típicos do gênero, às diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, à construção composicional e ao estilo particular do gênero<sup>15</sup>.

Em suma, a autora propõe um modelo didático do gênero cordel em três níveis de análise: 1º nível com *a verificação da situação de produção*; 2º em um *nível organizacional*; e, por fim, 3º a observação *dos mecanismos de manutenção da coesão temática como conexão realizada por organizadores textuais*. Com base neste estudo podemos exemplificar que um MD com o cordel apontaria para três níveis: 1º nível – a observação das relações do livreto de cordel com o contexto linguístico imediato, com a influência do contexto sócio-histórico no conteúdo e a interferência das condições de produção. No 2º nível, a verificação da organização do gênero, que se apresenta normalmente em sequências dialogais, com mesclas de sequências narrativas e descritivas; a utilização de verbos no pretérito e no presente, redundâncias e regionalismos. E no 3º nível, um gênero tecido por mecanismos de coesão nominal, com presença de discurso direto e indireto livre, realizado em diálogos, estruturado em versos com métrica bem marcada.

Nota-se que mesmo que a professora observada não tenha expressado a realização deste estudo anterior, como um MD, podemos depreender pela observação de seu encaminhamento pedagógico que esta realizou um estudo antecedente às aulas, possibilitando assim a escolha de pontos a serem trabalhados em suas aulas com a turma do 8º ano, como por exemplo a seleção de textos além dos propostos pelo livro didático, a organização de vídeos e a preparação de etapas para o ensino do gênero.

Observando o MD proposto por Santos(2014), podemos refletir que o estudo realizado pela professora focou os 1º e 2º níveis, ou seja, os níveis de verificação da situação de

---

15 Conforme Santos, 2014, p.46 apud Machado e Cristóvão.

produção e o nível organizacional. Observou-se, assim, uma preocupação em expor, mesmo que de forma breve, questões sobre a história do cordel, sua raiz portuguesa, sua representação no Brasil como uma das formas de expressão dos nordestinos, explorando o contexto social e suas influências sobre a escrita do cordel, inclusive acentuando a forte presença da religiosidade do nordestino no gênero. Já em relação ao nível organizacional, podemos destacar um encaminhamento com atenção especial às rimas, assim como à estrutura em versos. Ainda no nível organizacional, observou-se também atenção para a seleção de palavras regionais, a preocupação com a escolha temática e a forma de escrita de um poema em narrativa.

#### **4. ANÁLISE DE UMA PRÁTICA COM O GÊNERO CORDEL**

Partindo das reflexões conceituais e metodológicas, as quais não se esgotam neste trabalho, a respeito de texto, gênero textual e o ensino de produção textual do gênero cordel, e tendo em mente os limites deste artigo, centramo-nos na problemática do ensino da produção textual do gênero cordel realizado em uma turma de 8º ano.

Realizamos um agrupamento deste problema em duas proposições que seguem: a primeira buscando identificar as concepções teóricas da docente observada sobre o ensino de produção textual e gênero textual e a segunda com a proposta de verificar a natureza da abordagem do ensino do gênero cordel, realizada pela docente, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental.

A pesquisa em questão referiu-se, sobretudo, à observação da prática de sala de aula da docente pesquisada. Iniciada em 2014, esta pesquisa acompanhou o ensino de produção textual do gênero cordel para verificar se o trabalho estava alicerçado nas perspectivas das Sequências Didáticas ou em outro modelo pedagógico.

A pesquisa deu-se através de instrumentos como entrevista, questionário e observação. Na entrevista, a professora apontou que a prática observada, o ensino de produção textual por meio do gênero cordel, já era realizada há alguns anos, mas que foi sendo modificada de acordo com a turma ou pela proposta de planejamento, a cada ano, mas que normalmente esta prática é realizada com as turmas do 8º ano.

Em busca de apreender quais concepções a docente possui sobre texto, produção textual e gênero, verificou-se que ela conhece a teoria de gênero, mesmo não a nomeando,

visto que a professora reconhece que os gêneros fazem parte dos Livros Didáticos e do direcionamento do ensino de Língua Portuguesa. As concepções de gênero da docente podem ser notadas como próximas às propostas dos documentos oficiais, assim como revozeiam a teoria bakhtiniana. Depreende-se por meio da entrevista que a professora destaca a observação das vozes presentes no texto, assim como aponta que a teoria de gêneros traz ao trabalho docente possibilidades de levar os alunos a perceberem as interações presentes nos textos.

Notou-se que a docente compreende que o trabalho de produção textual, por meio dos gêneros, é mais abrangente, pois como afirma:

*P. - “A partir daí eu saí daquele trabalho mais focado o aluno tem que fazer o que eu quero não pode sair dos trilhos, ele não pode ir além...a partir dos gêneros dos discurso você percebe que ele pode muitas vezes produzir mais, muito mais do que aquilo que você imaginava que ele fosse produzir...”*

Além desse reconhecimento, a professora observa que para poder oportunizar esse maior espaço do aluno, o trabalho com o gênero precisa ser encaminhado de modo que tanto sua função/objetivo, quanto sua constituição sejam compreendidos, assim, segundo ela, o trabalho com os gêneros compreende:

*P. - “Apresentação do gênero, apresentação de exemplos, a leitura de exemplos, a proposição, porque a gente tem que encaminhar o aluno não dá pra deixar assim...chegar lá e dizer: ‘faz um texto sobre tema livre’, eles precisam ser encaminhados, precisa ter um direcionamento e o tempo pra produção e depois a leitura das produções...intercalando...sala de aula com a questão faça um rascunho, professora vai ler, você reescrever depois, observando o que faltou, são estas questões.”*

Podemos observar que esta concepção de produção textual passa por uma relação de texto, sujeito e interlocutor, a qual é realizada por meio de modelos “livres”, não fechados, ou seja, esta concepção de produção textual reflete uma íntima relação com a concepção da professora de gênero textual. Além disso, pela descrição das “etapas” de trabalho com o gênero, encontramos semelhanças no trabalho da professora com a proposta das Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) por nós apontada.

Para a pesquisa em questão, foram observadas 22 aulas, divididas em 9 dias letivos. No primeiro dia, com duas aulas, a professora apresentou a proposta de escrita de um folheto em cordel a ser realizada em aulas específicas e em grupo. Esta produção do cordel seria composta por texto e xilogravura, e esta última seria realizada interdisciplinarmente nas aulas de Artes. Além da proposta final, a professora realizou neste primeiro dia a apresentação do gênero cordel, salientando suas características ligadas ao sertão nordestino, às questões sociais intrínsecas; a composição do gênero, organizado como um poema narrativo, que deveria ser escrito observando a linguagem coloquial-regional. Nestas aulas foram trabalhadas, além da

apresentação da proposta e aproximação do gênero, atividades de leitura por meio dos cordéis: “O Poeta da Roça”, de Patativa do Assaré e “Justificativa”, de Francisco Ferreira Filho Diniz. Para melhor organização das etapas, a este primeiro dia, de apresentação do gênero cordel e da proposta de produção escrita, chamaremos de proposição.

No segundo dia, composto por duas aulas, a professora retomou o cordel “Justificava” visto na aula anterior, realizou leituras mais pontuais, e em seguida encaminhou os alunos à leitura do poema “A seca e o inverno”, de Patativa do Assaré, observando a estrutura dos cordéis, os recursos sonoros utilizados e a temática que os compunham. Este dia foi finalizado com a apresentação de um pequeno vídeo sobre J. Borges, um dos renomados artista de xilogravuras do nordeste. A estas atividades chamaremos de módulo 1, destinado a práticas de leitura e interpretação.

No terceiro dia, realizado em uma sequência de três aulas, destacou-se o trabalho com análise linguística do cordel “dos brinquedos”, de Marcus Accioly, texto proposto no Livro Didático (LD) utilizado pela professora. O objetivo foi o estudo da significação das palavras, observando os recursos poéticos como verso, estrofe, rimas, linguagem figurada, entonação da leitura, ritmo, assim como resolução de atividades propostas no LD. Estas aulas focaram o estudo da Análise Linguística e serão por nós chamadas de módulo 2.

No quarto dia, composto por duas aulas, os alunos realizaram a leitura das produções escritas por alunos de anos anteriores. Eles foram instigados a escolher a produção com que mais se identificaram, para fazerem comentários. Como atividade a ser realizada em casa, os alunos, divididos em grupos, deveriam escrever um cordel de apresentação individual, como uma biografia, para compor ao final do cordel que seria produzido pelo grupo. Esta escrita poderia ser guiada por um esquema produzido em sala de aula, que apontava: “eu, a minha vida, minha história, meu sonho”. Esta aula voltou-se para a leitura e encaminhamentos iniciais de escrita, constituindo o que chamaremos de módulo 3.

Na sequência, no quinto dia, concentrado em três aulas, iniciou-se o trabalho de produção textual do gênero em grupo. Assim, na abertura das aulas, a professora organizou, juntamente com a turma, a divisão dos grupos (cinco). Em seguida, a docente apresentou os seguintes cordéis para a leitura e reflexão: “A peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho”, do cearense Firmino Teixeira do Amaral, e versões de cordéis em vídeo: “A árvore que dava dinheiro”, “A moça que dançou depois de morta” e a “A seca e o inverno”. Seguidamente, os alunos foram orientados a realizarem suas produções textuais, dando atenção para a sequência

apontada pela professora que foi: definição do tema e do subgênero do cordel a ser produzido pelo grupo, escrita observando a estrutura do cordel em versos e estrofes, observação do uso de palavras repetidas. Estas aulas serão por nós chamadas módulo 4, em que se observou um trabalho com leitura e escrita.

O sexto dia, composto por duas aulas, iniciou-se com a leitura do cordel “João Grilo I” do autor Mundim do Vale, e uma adaptação das novas regras de ortografia em cordel, com o texto “A ortografia em Cordel”. Após leitura e discussão das impressões, os alunos seguiram com a escrita, verificando o guia da aula anterior. Deu-se neste dia atenção especial para as rimas, sua construção semântica e o uso de palavras que representavam a regionalidade dos alunos. Este sexto dia será definido como módulo 5, baseado nas atividades de revisão.

Após, o sétimo dia, formado por três aulas, os alunos realizaram a digitação e a diagramação do texto e sua impressão. Foram realizadas, inicialmente, a leitura dos cordéis: “João Grilo reencarnou”, de Mundim do Vale e o cordel “Brincando de adivinhar”, de José Acaci, sequencialmente, para orientar as correções e discussões a respeito dos cordéis produzidos pelos alunos.

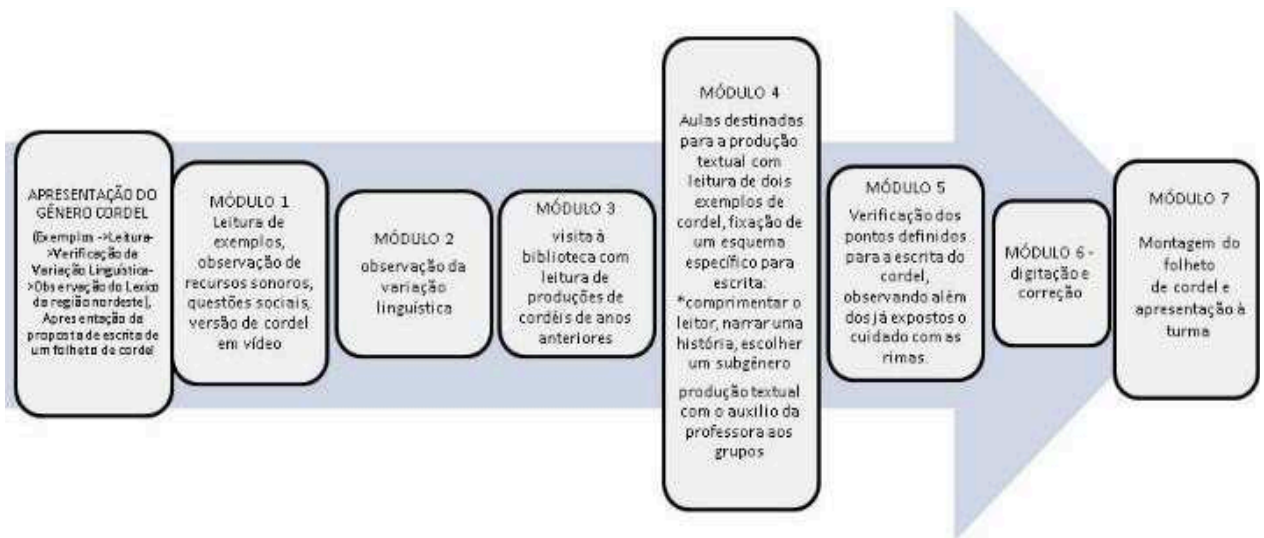
Juntamente com o sétimo dia, o oitavo dia de aula, ambos com três aulas, foram destinados à digitação. Estes dois dias serão definidos como módulo 6, em que foram realizadas atividades de reescrita.

O nono e último dia, realizado em duas aulas, aconteceu somente após a produção das xilogravuras, realizadas nas aulas de Artes, e foi destinado à montagem dos folheto de cordel. Posteriormente, ocorreu a apresentação de cada cordel do grupo à turma. Este último dia será chamado de módulo 7, em que se destaca a oralidade.

Estas aulas podem ser sintetizadas no seguinte quadro:

*Imagem 2: Sequência Didática das Aulas Observadas*





Fonte: Elaborada pela autora.

Em face das aulas descritas, buscamos realizar uma análise qualitativa, tendo o modelo de Sequências Didáticas como parâmetro para esta atividade. Neste sentido, verificamos, como citado anteriormente, que mesmo a professora não tendo destacado o conhecimento do modelo apresentado, esta realizou uma proposta muito próxima às SD.

Partindo da reflexão dos autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre a prática a partir das SD, o trabalho descrito pode ser percebido como uma variação do modelo proposto pelos autores, pois não partiu de uma produção inicial na organização dos módulos. No entanto, destacamos que os próprios autores genebrinos consideram que “[...] as sequências didáticas não devem ser consideradas um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127) .

Neste sentido, eles salientam que as atividades desenvolvidas por meio dos gêneros devem propor atividades “determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta”(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127). Em relação a esse ponto, observamos que as dificuldades foram encontradas especialmente no momento de produção textual, nos módulos quatro e cinco. Nota-se que estas foram relativas a própria escrita do cordel como um gênero próximo ao gênero poesia, pois os alunos apresentaram dificuldades em realizar rimas, além da questão de transpor sua visão da realidade regional a partir de um uso linguístico que normalmente não faz parte das práticas cotidianas dos alunos.

No entanto, destaca-se que as produções, as quais também foram fonte de verificação do êxito da atividade, refletiram que a proposta atingiu seu objetivo, apesar de uma parcela de alunos ter apresentado maior dificuldade para produzir e compreender o gênero. Estas dificuldades, já salientadas pela professora na entrevista, são notadas também no aprendizado de outros gêneros. Em relação à análise linguística, percebe-se que esta ocorreu distribuída nos módulos um e dois, mas foi retrabalhada de forma pontual nos grupos nos módulos posteriores. Enfoca-se que o trabalho de análise linguística teve-se, principalmente, aos elementos métricos e rítmicos do gênero. Santos (2014) apresenta como possibilidade de um trabalho de análise linguística do gênero cordel, a observação do discurso interativo, da temporalidade verbal, por exemplo, que poderiam ter sido acrescentados para proporcionar maior suporte linguístico aos alunos, além dos elementos da textualidade que podem ocorrer tanto nesse quanto em outros gêneros.

Em relação à quantidade de textos, os quais foram em sua maioria trazidos pela professora, observa-se que apresentaram variações e subgêneros do cordel. Importa ressaltar que a atividade de leitura das produções dos anos anteriores possibilitou o contato dos alunos com a forma de ver sua realidade realizada por pessoas mais próximas a seu contexto social.

Dentre as dificuldades percebidas para a proposta, destaca-se o distanciamento de textos originais, pois não havia exemplares das obras na escola, dificultando o contato mais próximo com o gênero. No entanto, acreditamos que a professora encontrou uma forma de levar aos alunos, mesmo em uma região geograficamente distante, à magia do cordel nas suas próprias produções. Trazidos ao novo contexto, alguns textos inclusive aproximaram-se das temáticas próprias do cordel. Nota-se que estes textos apresentaram uma aproximação da realidade local, realizando, como no nordeste, a expressividade da cultura local, assim como a percepção de problemas locais, regionais, e sociais.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi discutido, a observação das propostas atuais de ensino puderam revelar que muitos conceitos como texto e gênero textual remetem à própria dinamicidade da linguagem. E mesmo que os gêneros apresentem certas padronizações, aprendê-los e operá-los linguisticamente traduz-se, sobretudo, na percepção de que adequações em relação ao contexto, ao objetivo, à função, dentre outros, são necessárias.

Faz-se também importante destacar o quanto o ensino do gênero cordel pode ser significativo nas relações de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, assim como outros gêneros, pois encaminham para a democratização das inserções sociais e culturais através da linguagem.

Conclui-se que o trabalho observado, tendo como norte a percepção da proposta de ensino, promoveu a leitura, a escrita e a análise linguística do cordel, tendo sobretudo o gênero como ação social através da linguagem. Assim, destacamos que o resultado deste trabalho foi a expressão de questões como drogas, lendas, autodescrições, casamento, sonhos, peijas entre bêbados, ricos e pobres. Sobretudo, destaca-se que a proposta de produção textual, além de levar aos alunos um gênero que representa um mundo oral e escrito distinto do deles, oportunizou a percepção de distintas formas de expressão linguística.

E o cordel, em especial, trouxe ao espaço escolar um encantamento, um reconhecimento de que tanto nordestinos pouco alfabetizados, quanto doutores, e mesmo alunos de culturas geograficamente distantes desfrutaram de uma linguagem simples para discutir questões que os incluem como autores da palavra.

## 6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRAIT, Beth. PISTORI; Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

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

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

---

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

SANTOS, Dalve Oliveira Batista. **Um modelo didático do gênero cordel**: uma contribuição para o ensino de aprendizagem do gênero. São Paulo, 2014. [Dissertação(Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.]

VIDOTTO, Ednamar Fontana. Literatura de cordel e xilogravura no ensino da arte: conhecendo o artista Arnaldo Estevam. In.: Anais V Seminário Leitura de Imagens para a Educação: Múltiplas Mídias. Florianópolis, 17 ago. 2012. Disponível em: <nest.ceart.udesc.br/wp-content/uploads/artigo-Ednamar.pdf >. Acesso em 27 mai. 2015.

---

#### **IMAGENS:**

Imagem 1. Sequência Didática, esquema baseado nas propostas de Dolz e Schneuwly(2004).

Imagem 2. Elaborada pela autora.