

## Cordéis na escola: a literatura como homenagem

### Cordéis at school: literature as a way of honoring

### Cordéis en la escuela: la literatura como homenaje

Natália Gonçalves de Souza Santos<sup>1</sup>  
Maria Clara Barbosa Bernardo<sup>2</sup>  
Pedro Henrique Fagundes dos Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo é um relato de experiência de uma sequência didática aplicada em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II, durante as aulas de Língua Portuguesa, numa escola municipal da rede pública de ensino de Minas Gerais. As práticas pedagógicas foram regidas por bolsistas do PIBID, sob a supervisão da professora supervisora das turmas. Partiu-se do livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2017), de Jarid Arraes. E, na perspectiva do letramento literário (Cosson, 2009), buscou-se conhecer e valorizar o gênero literatura de cordel e produzir cordéis com o fito de homenagear personalidades locais, nacionais e/ou internacionais escolhidas pelos próprios estudantes. O produto final das aulas evidenciou um uso do texto literário para a constituição de sentidos e de identidades.

**Palavras-chave:** Literatura e ensino. Letramento literário. PIBID. Poesia.

**Abstract:** This article aims to tell about an experience of a didactic sequence applied to classes from Middle School during the Portuguese Language classroom at a Minas Gerais municipal school. The pedagogical practices were ruled by PIBID scholarship holders under the supervision of the class professor. Departed from the book *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2017), by Jarid Arraes. And based on the perspective of literary literacy (Cosson, 2009), it was sought to know and to value the genre *cordel* literature and to produce *cordéis* keeping in mind the act of honoring local personalities, nationals and/or internationals chosen by the students themselves. The final product from the classes showed an effective way to use the literary text for building feelings and personal identities.

**Keywords:** Literature and Learning. Literary literacy. PIBID. Poetry.

**Resumen:** Este artículo es un relato de experiencia de una secuencia didáctica aplicada en las clases de los últimos años de la Enseñanza Fundamental II, durante las clases de Lengua Portuguesa, en una escuela municipal de la red de educación pública de Minas Gerais. Las prácticas pedagógicas fueron regidas por becarios del PIBID, bajo la supervisión de la docente supervisora de las clases. El punto de partida fue el libro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2017), de Jarid Arraes. Y, desde la perspectiva del letramento literario (Cosson, 2009), buscamos comprender y valorar el género de la literatura *cordel* y producir *cordéis* con el objetivo de homenajear a personalidades locales, nacionales y/o internacionales elegidas por los propios

---

<sup>1</sup> Professora de Literatura na Universidade Federal de Viçosa/MG, bolsista PIBID (edital 2022-2024). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4679-0963>. Contato: [natalia.g.santos@ufv.br](mailto:natalia.g.santos@ufv.br)

<sup>2</sup> Graduanda em Letras - português e literaturas de língua portuguesa (licenciatura) pela Universidade Federal de Viçosa/MG, bolsista PIBID (edital 2022-2024). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2294-3478>  
Contato: [maria.c.bernardo@ufv.br](mailto:maria.c.bernardo@ufv.br)

<sup>3</sup> Graduando em Letras - português e literaturas de língua portuguesa (licenciatura) pela Universidade Federal de Viçosa/MG, bolsista PIBID (edital 2022-2024). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5795-2925> E-mail: [pedro.fagundes@ufv.br](mailto:pedro.fagundes@ufv.br)



estudantes. El producto final de las clases demostró el uso de textos literarios para crear significados e identidades.

**Palavras chave:** Literatura y enseñanza. Letramento literario. PIBID. Poesia.

## **Considerações sobre o ensino de literatura no Brasil**

A literatura, enquanto experiência formativa do sujeito, encontra-se, muitas vezes, em segundo plano nas práticas pedagógicas das instituições de ensino da educação básica, no Brasil. É certo que ela pode ser encontrada nos livros didáticos e nas histórias literárias. Porém, a sua orientação é voltada, no Ensino Médio, sobretudo para a ordenação cronológica de acontecimentos e características que, não raro, ilustram uma ou outra obra canônica de nossa literatura, não contribuindo exatamente para um maior entendimento da obra. Dessa forma, pode-se chegar à lamentável hipótese defendida por Luciano Oliveira (2019, p. 172), “de que a escola, com a ajuda dos cursos de letras, contribui decisivamente para que o brasileiro não goste de ler textos literários.”

Nesse sentido, nota-se uma urgência em atuar nos dois eixos que o autor aponta como deflagradores dessa situação: “o conteúdo da disciplina literatura e a má-formação do professor de português para o ensino de literatura” (Oliveira, 2019, p. 172). Este artigo tem, portanto, o objetivo de descrever e evidenciar a importância de uma prática pedagógica alternativa a esse cenário, que buscou viabilizar o letramento literário numa escola municipal da cidade de Viçosa, localizada na zona da mata mineira. A sequência didática foi desenvolvida no contexto do PIBID - Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, financiado pela CAPES, e que, desde 2007, constitui-se como “uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade [...] o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e [...] a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (Brasil, 2023, n. p.)

Cumprindo com o objetivo de proporcionar aos licenciandos a oportunidade de “criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2023, n. p.), a coordenação de área do núcleo de Língua Portuguesa, em parceria com a supervisora de campo (professora regente das turmas atendidas) e o grupo de oito a dez graduandos alocados na referida escola, pautou o projeto intitulado “Cordéis na escola: a literatura como homenagem”, que visou fomentar o letramento literário das turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental II.

A princípio, vale ressaltar a importância de um material teórico que fundamente as práticas e auxilie na execução das atividades, realizando “a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, [e] elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2023, n. p.), conforme preconizado pelas

expectativas do PIBID. Dito isso, utilizou-se o livro *Letramento literário: Teoria e prática* (2009), de Rildo Cosson, a partir do qual foram adotadas as práticas didáticas descritas e comprovadas pelo pesquisador. Assim, a partir do material supracitado, foi possível montar a sequência de 14 aulas, ministradas entre março e junho de 2023.

Mediante o exposto, escolheu-se um gênero literário que viabilizasse um contato com o texto, não só pelo seu viés temático, mas justamente potencializado pela forma, um dos cerne da literatura. Desse modo, o gênero poesia foi escolhido tanto pela sua expressividade formal, quanto pela sua pouca presença em sala de aula. De acordo com Hélder Pinheiro (2022, p. 11):

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico. Aguiar mostra que a poesia fica sempre em terceiro e quarto lugar na ordem de interesse dos leitores. Mais recentemente, levantamentos de interesse de leitura realizados em turmas do final do ensino fundamental e médio, por diferentes pesquisadores, apontam ainda maior distanciamento entre a poesia e os leitores mais jovens.

Diversas crenças suportam esse quadro: o suposto hermetismo da poesia, que gera dificuldade de entendimento, a ideia de que a poesia fala de amor, sendo, portanto, voltada a um público-alvo específico e, em geral, feminino etc. No entanto, considerando que a escola deve ser um espaço de acesso, de conhecimento e de aceitação, optou-se por esse gênero.

Ademais, a escolha do livro de poesias usado como base para o projeto de leitura em sala de aula levou em consideração questões relacionadas com a representatividade das mulheres na escrita e no objeto dessa escrita e com a regionalidade brasileira. Nesse sentido, foi escolhida a literatura de cordel, gênero poético que marca uma forte regionalidade nordestina e predominantemente masculina na produção e representação. Em contrapartida, o livro selecionado foi de uma autora, preta e cordelista, no qual ela dá luz a figuras femininas que marcaram a história nacional, mas que não são necessariamente conhecidas. Trata-se da obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2017), de Jarid Arraes.

Em suma, o projeto de leitura objetivou um gênero que fosse expressivo esteticamente, mas também que trouxesse à tona questões socioculturais que, muitas vezes, ou não são trabalhadas nas aulas regulares ou não são aproveitadas em sua totalidade. Assim, permitir-se-ia uma reflexão sobre a representatividade regional e feminina de um lado e o trato com questões estruturais e pragmáticas do gênero poesia por outro. Vale destacar que a própria escola-campo era composta por um alunado majoritariamente afrodescendente que, conforme relatos da supervisora, nem sempre se reconhecia como tal, questão constantemente trabalhada pela instituição escolar, por meio de eventos como a Semana da Consciência Negra.

Essas escolhas dialogam com a necessidade — evidenciada por Freire (1989) — de se solidificar um processo no qual a leitura venha amalgamada à percepção crítica da realidade. Dessa forma, embora este projeto buscasse explorar aspectos estruturais constituintes do gênero cordel, a proposta não se esgota nesse universo estético: emerge junto a uma temática relevante para reflexões de cunho social. Vejamos esse entendimento, por meio de Freire (1989, p. 13):

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Para dialogar com toda essa complexidade, o projeto adotou uma perspectiva interdisciplinar, transcendendo as aulas de Língua Portuguesa rumo às aulas de História e Artes, o que engajou, relativamente, o corpo discente e docente a manterem uma rede de conexão entre o projeto de leitura e suas áreas de conhecimento.

Os encontros pautaram-se nos passos da sequência básica de Cosson (2009), sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nesse sentido, as próximas seções deste artigo procuram discutir a concepção de ensino de literatura adotada por Cosson e a descrição das aulas ministradas, conforme os quatro momentos citados.

## **O letramento literário como proposta alternativa**

À vista de uma realidade escolar que não consegue tornar a literatura palpável para o corpo discente, o projeto de leitura intitulado “Cordéis na escola: a literatura como homenagem” apoia-se, sob a teorização de Cosson (2009), no designado letramento literário e na sistematização necessária — a sequência básica — para reverter esse desafio inserido no ensino de Língua Portuguesa.

Antes de tudo, compreender o denominado letramento literário é um ponto fundamental para se justificar a existência do projeto de leitura em questão. É fato que hodiernamente convive-se com um desafio no que se refere à incumbência atribuída aos professores de Língua Portuguesa em tornar o ensino de literatura atrativo. Isso, certamente, não é uma tarefa simples, mas se apresenta como necessária dentro de um ambiente escolar que zele pela formação de alunos que se apoderem da linguagem em todas as suas formações. Afinal, apropriar-se das letras — em processo construtivo contínuo — é sinônimo da abertura a novos horizontes. Daí vai delineando-se o conceito de letramento literário, o qual se mostra explicado abaixo:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma

comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (Cosson, 2009, p. 12)

Considerando essa proposta, idealiza-se um letramento que consiga assegurar a construção de uma comunidade leitora por meio do ambiente escolar. Tudo isso pautado em uma preocupação humanizadora de mobilização de elos temporais e espaciais que se relacionam diretamente com um processo importante que vai além da construção de sentido: explora a resignificação do sujeito enquanto membro de um corpo social, o reencontro com a sua subjetividade psíquica e o deslocamento para a realidade de outrem, processo potencializado pela experiência literária. Portanto, vai formatando-se a ideia de comunidade. Isso se mostra contemplado em: “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. (Cosson, 2009, p. 17)

Para entender ainda mais o conceito de letramento é fundamental compreender que, segundo Cosson (2009), esse processo é, sim, de responsabilidade da escola, ou melhor, ele não se restringe a ela, mas é por ela potencializado. Visando ampliar a visão acerca disso, observa-se a metáfora construída pelo autor que toca ao meio literário: pensar a linguagem como um corpo. Para que este cresça e se desenvolva, é necessário alimentá-lo, já que quanto mais “alimento”, mais ampla seria a nossa capacidade de enxergar o mundo exterior e interior. Sendo assim, os corpos deveriam ser estimulados via experimentações literárias. Um dos lugares adequados para o desenvolvimento do corpo linguagem é a escola, como defendido em: “No ambiente escolar, a literatura é um lócus do conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.” (Cosson, 2009, p. 26 e 27). Confirma-se, assim, a ideia de que essa instituição deve se certificar de garantir o acesso à literatura para os estudantes, uma vez que os mecanismos necessários a uma interpretação dialógica não vêm naturalmente, mas são apresentados pelo professor de Língua Portuguesa aos estudantes, que devem, por sua vez, apropriar-se desses recursos.

Ante o desejo de concretizar essa proposta, emerge a importância de se sistematizar o ensino de literatura, estipulando um método pedagógico, considerando que “todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos” (Cosson, 2009, p. 13). Para se chegar a isso, emergem quatro etapas fundamentais constituintes da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. São eles os procedimentos metodológicos que auxiliam na realização de um processo de letramento literário eficaz no ambiente escolar.

Primeiramente, tem-se a motivação: o pontapé inicial da sequência básica. Nela, evidencia-se a sensibilização do estudante para desenvolver contato com o objeto literário, uma vez que “indicamos que ela consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2009, p. 54). Torna-se essencial que, nela, sejam estabelecidas ligações com a obra literária a ser trabalhada depois, podendo isso acontecer no campo estrutural ou temático. Outra questão importante no que se refere à etapa motivacional



é que ela “não silencia nem o texto nem o leitor” (Cosson, 2009, p. 56), mas sim oportuniza uma recepção mais interessante do corpo discente com o objeto literário. Ela possibilita o lúdico, tantas vezes negligenciado a partir do ensino fundamental II, nas aulas regulares.

Em seguida, vem a etapa denominada introdução, em que se apresenta o autor ou a obra. Para que isso aconteça, levar o livro físico para sala de aula apresenta-se como atribuição fundamental para o professor, já que se torna possível o trabalho com a materialidade da obra. Vejamos:

A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução (Cosson, 2010, p.61).

Vê-se a relevância dos elementos contidos no livro físico para a realização de uma introdução efetiva. Embora essa etapa pareça, de antemão, simples, o docente deve certificar-se, segundo Cosson (2009), de não trazer informações excessivas acerca da biografia do autor em questão, pois não se trata de uma aula expositiva sobre ele. É preciso estar atento a um equívoco frequente nas aulas de literatura, assinalado por Antonio Carlos Secchin, que consiste na “utilização de elementos biográficos, de dados históricos ou de categorias filosóficas de maneira atomizada ou meramente ‘ilustrativa’ da vida do escritor, da História ou da Filosofia” (Secchin, 2018, p. 17 e 18). Isso se torna problemático quando nada diz “do processo de reelaboração própria de todos esses elementos no território particular de cada texto” (Secchin, 2018, p. 18). Além disso, o professor, na apresentação da obra, precisa fazer com que a escolha pelo texto literário trabalhado mostre-se justificada.

Estando os estudantes preparados e introduzidos à proposta por meio das etapas anteriores, é chegado o momento de, efetivamente, desenvolver contato com o texto literário imersos em um processo imprescindível: a leitura. Acerca disso, é importante afirmar a necessidade de acompanhamento dessa etapa, posto que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (Cosson, 2009, p. 62). Considerando essa mediação levantada pelo autor, é mister tornar a leitura como parte crucial do processo de letramento literário, não podendo ela ser substituída por resumos e afins. A organização dessa etapa depende da extensão da leitura proposta. Se for longa e feita fora de sala de aula, é interessante que o professor organize atividades para monitorar e auxiliar o seu andamento. No caso do projeto ora discutido, as leituras eram curtas e foram feitas durante as aulas, o que acabou por facilitar a etapa.

Feito isso, é hora de se pensar em diálogos inferenciais que propiciem conexões entre texto, autor e comunidade: é a etapa interpretativa. Para Secchin (2018, p. 19),

Uma interpretação ‘funciona’ quando entramos por um poema e saímos por outro, com palavras idênticas às do primeiro, mas inteiramente transfiguradas

pela mediação do gesto crítico, responsável pela multiplicação de sentidos que se ofertavam no contato inicial. Interpretar é perceber relações, desdobrar ressonâncias e caminhos subjacentes na organização do discurso, ou, para dizer de modo sintético, interpretar é dar sentido à forma.

Traçando linhas sobre esse momento construtor de sentido, ele, de acordo com a proposta de Cosson (2009), é percebido através de uma perspectiva interior e outra exterior. Para o autor, “o momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos após terminar a leitura.” (Cosson, 2009, p. 65). Observando esse caráter introspectivo desse contato do leitor com o texto literário, é válido postular que, ainda assim, ele é caracterizado como uma prática que dialoga com questões sociais, visto que as vivências de cada grupo compõem essa interiorização da palavra. Já o momento externo é responsável por trazer à tona o pertencimento do aluno enquanto membro de um todo, sendo por intermédio da troca de entendimentos com os outros estudantes. Um ponto importante a ser concretizado é o registro interpretativo, fazendo com que a leitura seja exteriorizada e, conseqüentemente, refletida e dialogada.

Desenvolvido, então, esse processo sob um viés sistematizado, torna-se possível pensar em um letramento literário eficiente e coeso. Adentrando-se nessa metodologia, que é capaz de ressignificar as aulas de literatura, tem-se “a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, de um leitor literário, enfim.” (Cosson, 2009, p. 120). O PIBID de Língua Portuguesa e Literatura valeu-se dessa proposta de ensino para a concretização do projeto “Cordéis na escola: a literatura como homenagem”.

### **Descrição das aulas**

A sequência didática do projeto de leitura de literatura de cordel abarcou quatro grandes momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação — sendo as quatro etapas importantes para o letramento literário proposto por Rildo Cosson.

O projeto foi aplicado entre março e junho de 2023, em aulas presenciais, de 50 minutos, ministradas em duplas pelos pibidianos, uma vez por semana. O objetivo final do projeto foi a produção de um cordel que homenageasse uma figura feminina de importância para os alunos, fazendo com que ficasse evidente para eles uma certa função da literatura: a possibilidade de homenagear por meio do trabalho com a palavra. Esse produto foi ilustrado por uma isogravura — pequena produção artística que serviu como capa aos livretos, confeccionados pelos professores em formação.

- **Motivação (1 aula)**

Em um primeiro momento, conforme o teórico, é mister que o projeto se inicie a partir de um momento motivador. Ele foi vital para engatar a atenção dos discentes nos

trilhos que seriam seguidos nas próximas aulas. Assim, o tema do primeiro encontro foi ‘homenagem’. Deu-se inicialmente uma conversa sobre a importância da homenagem e quais são os motivos para receber ou prestar homenagem a alguém. Os objetivos da aula de motivação pautavam-se em sensibilizar os estudantes sobre a temática central do projeto de leitura, já que, no nosso entendimento, o livro de literatura de cordel selecionado foi produzido como forma de homenagem a figuras femininas e pretas importantes do Brasil. Por fim, pediu-se aos estudantes que escolhessem uma figura que lhes serviria de objeto de homenagem para escreverem um comentário a respeito da pessoa e os motivos da homenagem. As seguintes orientações foram passadas no quadro: “Quem você vai homenagear?; Quais são os objetivos da homenagem?; Qual é a importância do homenageado na sua vida?”. Assim, ao longo das aulas, eles poderiam relacionar quais seriam as melhores estratégias, entre os procedimentos aprendidos, para celebrar essa figura-alvo. Em resumo, este encontro visou estabelecer uma conexão dos estudantes com o projeto, motivando a atenção e proporcionando um ambiente de reflexão.

- **Introdução (2 aulas)**

Em seguida, houve o momento introdutório a respeito do gênero poético escolhido — literatura de cordel. A primeira aula objetivou apresentar aos discentes esse universo literário que, muitas vezes, não ganha o necessário espaço nas grades curriculares propedêuticas. Assim, expôs-se o universo do cordel, desde questões de formação da estrutura poética até urgências regionalistas que permeiam esse gênero. Refletiu-se sobre a importância dessa literatura como forma de divulgação das histórias, crenças, tradições populares e de afirmação identitária dessa região historicamente marginalizada. Além da exposição, foi escolhida uma obra de um grande cordelista, "A triste partida" de Patativa de Assaré (2006, p. 9-13), como forma de exemplificação inicial. Vale ressaltar que esse cordel foi musicado e gravado por Luiz Gonzaga, atingindo grande popularidade. Por fim, os estudantes puderam manusear cordéis autênticos.



Figura 1: Manuseando cordéis autênticos (Aula 2 - Introdução)



Fonte: os autores

No segundo encontro do eixo introdutório, tratou-se do recente protagonismo feminino na literatura de cordel. Nesse sentido, a partir de provocações feitas pelos Iniciantes à docência (ID's), levando em consideração o conhecimento prévio dos estudantes e o que foi apreendido no primeiro encontro introdutório, esse momento baseou-se em uma problematização e progressão do que foi apresentado até então sobre o gênero cordel - que se apresentava majoritariamente feito por e para homens. Apresentou-se o livro de uma cordelista, Jarid Arraes, preta e nordestina, na qual ela homenageia figuras históricas femininas que foram vitais para a história do Brasil.

Os pibidianos objetivaram apontar para os temas abordados no livro, como o nome das mulheres representadas e breves comentários a respeito da importância dessas figuras emblemáticas. Ademais, delineou-se a biografia da autora Jarid Arraes por meio de folhas impressas que foram entregues aos discentes. De igual modo, foi proporcionado o contato direto com o livro físico, no qual os ministrantes indicaram aspectos da obra que deveriam ser de atenção dos alunos, como as figuras e as formas semióticas de retratação.

Por fim, houve uma dinâmica que objetivou trabalhar a habilidade oral e a memória dos estudantes. Dividiu-se a turma em dois grupos. Um dos ID's escreveu no quadro características importantes de alguma figura feminina descrita anteriormente, explicando que o primeiro grupo que adivinhasse o nome dela ganharia pontos. A partir de um elemento lúdico, foi visado um trabalho de memorização e relação dos fatos sobre

as figuras femininas, visto que muitas dessas mulheres não recebem visibilidade e algumas são até esquecidas pela historiografia nacional.

Figura 2: Apresentação da autora e personalidades do jogo da memória (Aula 3 - Introdução)



Fonte: os autores

- **Leitura (2 aulas)**

A partiu do rol de quinze heroínas negras brasileiras, os licenciandos escolheram duas para as aulas de leitura: Carolina Maria de Jesus e Dandara dos Palmares, por considerarem que o público-alvo do projeto poderia já ter ouvido falar delas e, portanto, poderiam ser de maior interesse.

As aulas de leitura se desenvolveram a partir da seguinte pergunta norteadora: "tal personagem merece essa homenagem?". Com objetivos de desenvolver os elos com vozes que foram, ao longo do tempo, silenciadas, deu-se a leitura integral dos cordéis das duas figuras femininas escolhidas. A partir de uma interação entre os estudantes e os pibidianos, foi retomada a ideia de homenagem trabalhada anteriormente. Dessa forma, após a leitura, os estudantes foram instigados a examinar a trajetória de vida apresentada nos dois poemas, confirmando se os fatos narrados eram dignos de homenagem. A resposta foi, em geral, positiva.

No momento da leitura propriamente dito, duas dinâmicas foram tentadas. Numa aula, a leitura foi feita pelos ID's, salientando o ritmo da linguagem poética. Na outra, o grupo todo foi convidado a ler em voz alta, fazendo um grande coro o que, a nosso ver, causou maior envolvimento com a leitura.

As avaliações deram-se de dois modos, sendo o primeiro através de um quiz literário com perguntas relacionadas à trajetória de Carolina Maria de Jesus, dividindo a sala em dois grandes grupos — A e B. O grupo que acumulasse mais pontos ganharia a competição. Já no segundo encontro, a avaliação se deu por meio de uma resenha crítica a respeito do cordel de Dandara dos Palmares, protagonizando a escrita e a opinião dos estudantes sobre a figura histórica, pautando-se novamente na pergunta guiadora.

**Figura 3:-** Mapa mental para compreensão da biografia da personalidade homenageada (Aula 4 - Introdução)



Fonte: os autores

- **Interpretação (9 aulas)**

Na etapa do projeto correspondente à interpretação, destaca-se uma questão importante quanto à construção do almejado letramento literário: a necessidade de se fazer com que não só os aspectos temáticos do cordel fossem contemplados, mas, também, os estruturais, relacionados à linguagem do poema. No que tange ao primeiro eixo e, com o fito de fomentar a interdisciplinaridade, o grupo contou com a parceria da docente de história, que orientou uma pesquisa sobre mulheres negras relevantes, não só no Brasil, mas também no mundo, algo que ampliou a perspectiva trazida pelo livro de Arraes.



Na sequência, a fim de possibilitar que os estudantes se apropriassem da expressão literária, foram ministradas 6 aulas que visavam estabelecer uma sensibilização do corpo discente para o gênero cordel, considerando tanto uma perspectiva de consumo (alunos leitores) quanto de produção literária (aluno escritor). Para tanto, levou-se em consideração a habilidade 51 da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2017, n. p.).

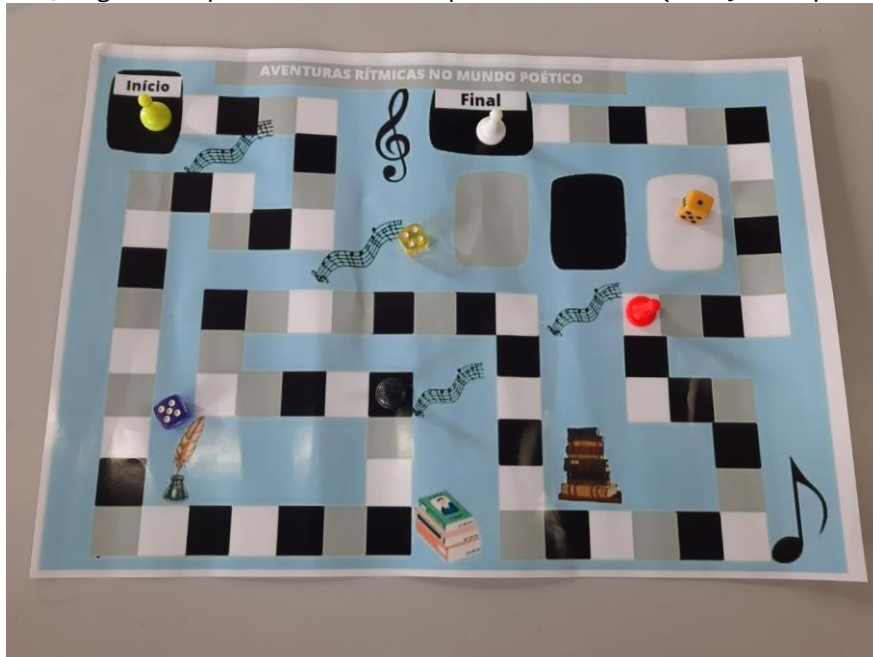
As três primeiras aulas da etapa interpretativa vêm para abarcar a parte estrutural poética. Com isso, a primeira diz respeito ao reconhecimento da forma de composição do cordel, compreendendo a existência de estrofes, versos e rimas que, neste gênero poético, obedecem a uma progressão de ideias. Isso foi finalizado por meio da atividade avaliativa referente à retomada da escolha de uma figura para homenagear. Quanto a isso, as personalidades escolhidas foram bastante diversas, indo de membros familiares, sobretudo a mãe, considerando-se a proximidade do mês de maio, a pessoas famosas, como Glória Maria.

Na segunda aula, apresentou-se a métrica para os estudantes, o que foi desenvolvido pelo estabelecimento de elos entre a música e a poesia, já que, muitas vezes, os alunos sentem-se próximos daquela e distantes desta. Havia, nessa proposta, a tentativa de se dessacralizar a literatura e de, conseqüentemente, torná-la palpável. A canção utilizada foi “Paratodos”, de Chico Buarque, a qual serviu como exemplo para se visualizar a presença da métrica na música. Além disso, a sua presença faz-se emblemática ao trazer à tona um capital cultural a que muitos estudantes não teriam acesso, uma vez que a MPB é muitas vezes concebida como um domínio elitista. Vê-se, assim, a potência de aprendizagem de conteúdos transversais à temática principal, alargando o arcabouço dos estudantes. Para concretizar a percepção acerca disso, foi realizada a escansão dos versos. Os pibidianos fizeram a escansão de uma estrofe do poema “Carolina Maria de Jesus” para que, depois, os estudantes dessem seguimento a todo o cordel ao final da aula.

A terceira aula abordou um dos aspectos fundamentais do gênero poético: o ritmo. Nela, os estudantes foram convidados à percepção da existência do jogo com as palavras demandado na montagem de um cordel, uma vez que o poeta se comporta como um arquiteto da linguagem. Feito isso, a alternância entre os sons átonos e tônicos (o ritmo) foi percebida pelos estudantes pelo auxílio de palmas. Para alargar a fruição quanto aos recursos sonoros poéticos, foram apresentadas figuras de linguagem como assonância, aliteração e anáfora. Os alunos, então, consolidaram, além da percepção da literariedade, uma base instrumental relativa a termos do campo de estudo da literatura.

Esta aula foi finalizada com um jogo de tabuleiro criado pelos pibidianos que verificava os conteúdos aprendidos em aula de maneira lúdica e dinâmica.

**Figura 4:** Jogo criado para materializar a experiência do ritmo (Aula 9 - Interpretação)



**Fonte:** os autores

As três aulas posteriores já se referem à etapa de escrita do cordel. Na primeira, os pibidianos iniciaram a aula retomando conteúdos aprendidos relacionados ao gênero poético em questão, verificando se os estudantes se recordavam das aulas anteriores. Assim, iniciaram-se as produções que deveriam ser baseadas nas personalidades por eles já pesquisadas. Dando continuidade, na outra aula, os pibidianos como motivação levaram um cordel, escrito por eles, em homenagem à Rita Lee para iniciar a aula. Depois, confeccionaram um *checklist* na lousa relacionado aos itens imprescindíveis para a produção (esquema de rimas, 6 versos por estrofe, presença de título) e os opcionais (esquema rítmico E. R. 7). A aula finalizou-se pela leitura de uma estrofe por um aluno voluntário. Na aula 3 desse bloco, já havia um *feedback* advindo da percepção dos pibidianos acerca das primeiras estrofes. Então, foi trazido novamente o poema “Carolina Maria de Jesus”, para que os estudantes visualizassem o formato de cordel. Em seguida, foram apontados pontos a serem melhorados a fim de que se desse continuidade à escrita, a qual foi, nesta aula, finalizada. Destaca-se, nesse sentido, a proposta de uma reescrita dos textos inicialmente entregues.

Quando o texto já estava quase finalizado e, dando seguimento à interdisciplinaridade, contamos com a colaboração da docente de Artes. Em sua aula, que contou com a presença de ID's de Língua Portuguesa, os estudantes puderam produzir isogravuras, uma adaptação do processo de xilogravura, que trabalha com madeira, substituída, no caso, por placas de isopor. Pensando na confecção posterior de um livreto, os alunos expressaram-se artisticamente e de maneira multimodal, ampliando a significação do cordel. Alguns, direcionaram sua produção ao tema do seu próprio

poema, enquanto outros, como parece ser o caso abaixo, remeteram-se ao regionalismo próprio ao cordel.

**Figura 5:** Produção isográfica de aluna do 9º ano (Aula 10 - Interpretação)



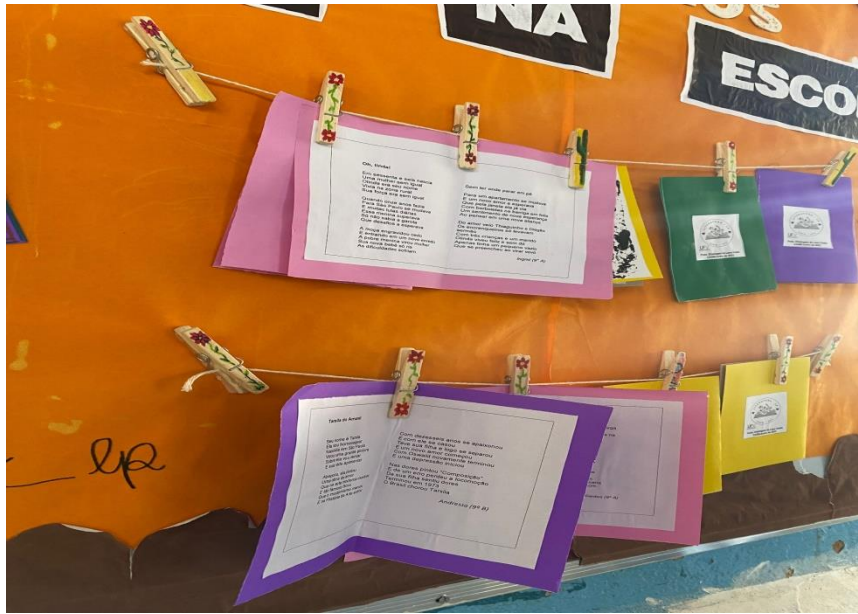
**Fonte:** os autores

Por fim, para finalizar o projeto, foi realizada uma roda de conversa e leitura coordenada por todos os pibidianos. Primeiramente, os estudantes retomaram, junto às intervenções dos alunos, o que foi desenvolvido no projeto. Em seguida, apresentaram pontos positivos e negativos quanto às produções, evidenciando isso por meio dos cordéis dos alunos.

Na roda de conversa, os alunos trouxeram ideias para projetos futuros a serem desenvolvidos pelo PIBID. Entre os comentários e as sugestões, verificou-se que, ainda que de modo bastante desafiador, o projeto “Cordéis na escola: a literatura como homenagem” foi um passo importante no processo de letramento literário. Por fim, os pibidianos confeccionaram um mural com varais a partir de livretos com as produções dos estudantes, que serviriam para registrar estética e publicamente os cordéis.



Figura 6: Exposição das produções dos discentes em mural na entrada da escola



Fonte: os autores

## Resultados

Mediante as produções feitas pelos estudantes, foi possível avaliar o produto final do projeto de leitura dos cordéis. Dessa forma, estabelecemos categorias avaliativas que abordassem os aspectos formais – rima, verso e estrofe –, típicos do gênero cordel e aspectos temáticos, no qual o assunto das produções, o ato da ode a figuras femininas de importância aos estudantes e a progressão narrativa foram os pontos estabelecidos. Segue em sequência as categorias avaliativas:

### Formal (A)

A.1: Atendeu aos critérios técnicos do gênero de cordel, possuindo no mínimo a presença de três elementos formais: rima, 6 (seis) versos e 3 (três) a 5 (cinco) estrofes;

A.2: Atendeu parcialmente aos critérios técnicos do gênero de cordel, possuindo a presença dos três elementos formais insuficientes ou quase ausentes;

A.3: Não atendeu aos critérios técnicos do gênero cordel, não possuindo presença dos três elementos formais.

### Temática (B)

B.1: Contemplou as características temáticas do projeto de leitura de cordéis, possuindo o ato de homenagem, uma figura feminina de importância e uma progressão narrativa (início, meio e fim);

B.2: Contemplou parcialmente as características temáticas do projeto de leitura de cordéis com inadequações no ato de homenagem, na figura feminina de importância, ou na progressão narrativa (início, meio e fim).

B.3: Não contemplou as características temáticas do projeto de leitura de cordéis, não possuindo o ato de homenagem, uma figura feminina de importância e uma progressão narrativa (início, meio e fim).

Todas as produções foram lidas e analisadas mediante aos itens A e B, o que possibilitou fazer uma relação entre as produções das turmas nas quais o projeto foi implementado. Ao todo, foram 34 produções, 17 para cada série, sendo que nem todos os estudantes entregaram suas produções.

#### **8º ano A e B**

Produção 1: A.2; B.2;  
Produção 2: A.2; B.2;  
Produção 3: A.2; B.2;  
Produção 4: A.1; B.1;  
Produção 5: A.2; B.2;  
Produção 6: A.2; B.1;  
Produção 7: A.3; B.3;  
Produção 8: A.2; B.3;  
Produção 9: A.2; B.2;  
Produção 10: A.1; B.2;  
Produção 11: A.1; B.1;  
Produção 12: A.2; B.3;  
Produção 13: A.2; B.2;  
Produção 14: A.2; B.2;  
Produção 15: A.1; B.2;  
Produção 16: A.2; B.2;  
Produção 17: A.1; B.2;

#### **9º ano A e B**

Produção 18: A.1; B.1;  
Produção 19: A.2; B.3;  
Produção 20: A.2; B.2;  
Produção 21: A.2; B.3;  
Produção 22: A.2; B.2;  
Produção 23: A.2; B.3;  
Produção 24: A.3; B.3;  
Produção 25: A.2; B.2;  
Produção 26: A.2; B.2;  
Produção 27: A.2; B.2;  
Produção 28: A.2; B.1;  
Produção 29: A.1; B.1;  
Produção 30: A.2; B.2;  
Produção 31: A.2; B.2;  
Produção 32: A.3; B.2;  
Produção 33: A.2; B.2;  
Produção 34: A.2; B.3

De acordo com os resultados das relações entre os aspectos formais e temáticos, podemos perceber que 16 estudantes tiveram um desempenho mediano nos itens A e B (A.2; B.2), indicando produções feitas sem o cuidado requerido para o texto ser reconhecido como cordel. Em geral, esse descuido acarretou rimas irregulares ou ausência de rimas, poucos versos e estrofes, e, de igual modo, sem a preocupação da progressão narrativa do ato de homenagear uma figura feminina de valor para a vida dos discentes.

A seguir, tem-se um exemplo produzido por uma aluna de 9º ano (produção nº 18) que contempla adequadamente as categorias avaliativas (A.1; B.1), patamar atingido por apenas 4 textos. Tal texto foi selecionado para figurar neste artigo por contemplar de maneira satisfatória o grau de letramento literário pretendido pelo projeto, fazendo o movimento de trazer o mundo, por meio da personalidade homenageada, e colocá-lo em palavra, conforme sugerido por Freire.

Já no título do cordel, ela demonstra sensibilidade com o manejo poético, brincando com a ambivalência da homofonia entre “Olinda”, o nome da personalidade, e “Oh, linda!”. Além disso, embora polimétricos, há claramente a marcação rítmica e rímica dos versos do cordel da aluna, os quais são desenvolvidos progressivamente de modo a homenagear a avó. Vejamos:

“Oh, linda!”

Em sessenta e seis nascia	As dificuldades sofriam
Uma mulher sem igual	Sem ter onde parar em pé
Olinda era seu nome	
Vivia na zona rural	Para um apartamento se mudava
Sua força era sem igual	E um novo amor a esperava
	Que pela janela ela já via
Quando onze anos fazia	Com borboletas na barriga em folia
Para São Paulo se mudava	Um sentimento de nova esperança
E muitas lutas diárias	Ao pensar em uma nova aliança
Essa menina superava	Do amor veio Thiaguinho e Diegão
Só não sabia a garota	
Que desafios a esperava	Os encrenqueiros só levavam sermão
	Com três crianças e um marido
A moça engravidou cedo	Olinda viveu feliz e sem dó
E entrando em um novo enredo	Apenas tinha um pequeno vazio
A pobre menina virou mulher	Que se preencheu ao virar vovó
Sua nova bebê só ria	

## Considerações Finais

O projeto de leitura “Cordéis na escola: a literatura como homenagem” propiciou uma série de reflexões, compartilhadas ao longo da sua execução, nas reuniões de área do núcleo de Língua Portuguesa do PIBID. Os percalços encontrados não foram poucos: dificuldade de alinhar as agendas da escola, com suas provas externas sem aviso prévio e semanas temáticas, o que nem sempre contribuía para a continuidade semanal da proposta, e das professoras de História e Artes que se envolveram na prática. Além de elas já terem seu próprio planejamento, nem sempre estavam na escola, por trabalharem em outros estabelecimentos. A professora de Artes, por exemplo, só tinha aulas nessa escola-campo uma vez por semana, o que impossibilitava o diálogo constante com ela.

Da parte dos alunos que eram atendidos pelo projeto, verificaram-se vários tipos de resistência. Notou-se que eles se cansavam de ser desafiados pelas atividades que requeriam uma postura mais ativa de aprendizado. Se, de início, eles se predispunham ao

novo, levados pela curiosidade, a manutenção dessa atitude foi um desafio, sobretudo quando se demandava tempo de maturação, caso de atividades de reescrita, da procura mais acurada de uma palavra para causar efeito estético, ou, por vezes, de escuta atenta. Assim, nem todos os alunos chegaram a produzir, de forma satisfatória, um poema. Por mais que reclamem da monotonia das aulas regulares, já estão habituados a uma determinada dinâmica, que parte mais da exposição do professor que da disposição do aluno. Ademais, cumpre destacar as lacunas de aprendizado de uma forma geral, considerando que esses jovens foram atingidos pela pandemia e, sua decorrência, o ensino remoto, numa fase importante de sua escolarização.

Para os pibidianos envolvidos na prática, a ideia de se colocar como mediador mais do que como expositor também demandou empenho de pesquisa, de tempo, de preparação, de subversão de modelos, o que nem sempre ocorreu. Tanto na escolarização básica quanto na superior, os licenciados são expostos a um modelo de aula tradicional para o ensino de literatura, que muito se relaciona ao inicialmente descrito neste artigo. Por isso, o planejamento das aulas também foi um desafio para o grupo, havendo oportunidade de refazer os planos de aula apresentados por cada dupla, a partir das sugestões dos colegas e da coordenadora de área.

De todo modo, o núcleo envolvido na execução do projeto acredita que o saldo foi positivo, tanto pelas produções literárias entregues por mais da metade das turmas participantes, quanto pelo conhecimento e acúmulo de outras e novas formas de ensino de literatura, entre elas o letramento literário. Conforme Graça Paulino (2004, p. 60), compreende-se que o letramento é “processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade”, algo que se pode estender à própria formação do professor, ele mesmo, não raro, carente de uma experiência literária mais significativa. Dessa forma, reafirma-se a importância do PIBID para a melhoria dos quadros docentes no país.

## Referências

ASSARÉ, Patativa. “A Triste Partida”. In: **Cordéis e Outros Poemas**. Fortaleza: Edições UFC, 2006, p. 9-13.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2023). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 6 dez. 2023.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores associados, Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n.1, p. 47-62, 2004 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Parábola: São Paulo, 2022.

SECCHIN, Antonio Carlos. **Percursos da poesia brasileira: do século XVIII ao XXI**. Belo Horizonte: Autêntica/UFMG, 2018.

\*\*\*

Recebido: 15.12.2023  
Aprovado: 28.04.2024  
Publicado: 06.05.2024