



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA - SE**

FRANCISCA AMANDA DOS SANTOS

**UM OLHAR DISCURSIVO EM RELAÇÃO AO CORDEL: REFLEXÕES SOBRE
PRECONCEITO E ESTEREÓTIPOS NA SALA DE AULA**

ITABAIANA/SE

2019

FRANCISCA AMANDA DOS SANTOS

**UM OLHAR DISCURSIVO EM RELAÇÃO AO CORDEL: REFLEXÕES SOBRE
PRECONCEITO E ESTEREÓTIPOS NA SALA DE AULA**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TFC) apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) - Unidade de Itabaiana - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramento

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e ensino.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Curado Mariano

ITABAIANA/SE

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A524p Santos, Francisca Amanda dos

Um olhar discursivo em relação ao cordel: reflexões sobre preconceito e estereótipos na sala de aula / Francisca Amanda dos Santos ; orientação: Denson André Pereira da Silva Sobral. – Itabaiana, 2020. 68 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Análise do discurso. 3. Cordel. 4. Estereótipos (Psicologia social). 5. Preconceitos. I. Mariano, Márcia Regina Curado, orient. II. Título.

CDU 81'42

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Curado Pereira Mariano – Presidente

Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno – Membro externo

Prof. Dr. Humberto Luiz Galupo Vianna – Membro interno

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me dado a vida e a coragem para persistir nos estudos.

À minha família pela compreensão e apoio.

Aos professores doutores do PROFLETRAS-Itabaiana, especialmente à professora doutora Márcia Mariano, minha orientadora, pelo auxílio e por transmitir seus conhecimentos.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

E, por fim, a Capes, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

A rica diversidade artístico-cultural brasileira é resultante de uma formação sócio-histórica, na qual houve o encontro de indígenas, europeus e africanos, dentre outros povos. Um dos produtos artísticos brasileiros dessa diversidade é o cordel, amplamente divulgado na região nordeste. Por meio deste produto literário, histórias são ouvidas, causam o riso, apresentam-se sob a forma de protesto e crítica social e, sobretudo, carregam as memórias de um povo. Todavia, os gêneros, literários ou não, podem trazer uma imagem discursiva negativa para alguns segmentos sociais reforçando alguns preconceitos e estereótipos. Sendo assim, justifica-se nosso interesse em estudar alguns cordéis em que o *ethos* apresentado não é favorável à resistência de grupos minoritários, mas em vez disso, corrobora com falas e posturas cristalizadas socialmente em favor da manutenção do cenário de exclusão e desvalorização de certos sujeitos em detrimento de outros. É preciso observar que não se trata de dizer que toda a literatura de cordel contribui para o quadro acima. O objetivo geral deste trabalho consiste em produzir um material pedagógico a fim de contribuir para a desconstrução dessas práticas, tendo como base o trabalho com o gênero cordel em sala de aula. Alguns dos objetivos específicos são estimular e proporcionar a leitura através da literatura de cordel e desenvolver o senso crítico dos alunos através da reflexão sobre os problemas sociais existentes no país como desigualdade e intolerância. Para isso, este projeto apoia-se nas reflexões (neo)retóricas e discursivas feitas por Ferreira (2010) e Amossy (2016), nas quais destacam-se os conceitos de *ethos* e estereotipagem, menciona-se também estudiosos relevantes para o estudo da dinâmica social como Marx (1996), Pastorini (2007), Yazbek (2001), Ribeiro (1995), ademais, são trazidas discussões sobre o cordel orientadas por Luyten (1983), Terra (1983), Abreu (1999, 2006), Luciano (2012), dentre outras pesquisas. Alguns dos resultados alcançados apontam para a necessidade de maior inserção do cordel no ambiente escolar, por meio de atividades nas quais sejam exercitadas tanto a criticidade, quanto a criatividade dos alunos.

Palavras chave: *Ethos* Discursivo. Estereótipos. Cordel. Escola.

ABSTRACT

The rich artistic and cultural diversity of Brazil is the result of a socio-historical formation, with the meeting of -among others- indigenous, European and African people. One of the Brazilian artistic products resulting from this diversity is cordel, widely disseminated in the northeast region. Through this literary product, stories are heard, laughter is caused and it can also present itself in the form of protest, social criticism and, above all, carry the memories of a people. However, the genres, literary or not, can bring a negative discursive image to some social segments reinforcing some prejudices and stereotypes. Therefore, our interest in studying some Cordel in which the *ethos* presented is not favorable to the resistance of minority groups is justified, but instead corroborates with socially crystallized statements and postures in favor of maintaining the scenario of exclusion and devaluation of certain subjects to the detriment of others. It should be noted that this is not to say that all Cordel literature contributes to the picture above. The general aim of this work is to produce a pedagogical material in order to contribute to the deconstruction of these practices, based on the work with the genre cordel in the classroom. Some of the specific objectives are to stimulate and provide reading through cordel literature and to develop students' critical sense through reflection on the country's social problems such as inequality and intolerance. For this, this project is based on the (neo) rhetorical and discursive reflections made by Ferreira (2010) and Amossy (2016), in which we highlight the concepts of *ethos* and stereotyping, also mentioning relevant scholars for the study of social dynamics such as Marx (1996), Pastorini (2007), Yazbek (2001), Ribeiro (1995), in addition, are brought discussions about the string oriented by Luyten (1983), Terra (1983), Abreu (1999, 2006), Luciano (2012), among other researches. Some of the results achieved point to the need for greater Cordel Literature insertion in the school environment, through activities in which both the criticality and creativity of the students are exercised.

Key words: Discourse *Ethos*. Stereotypes. Cordel. School.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	7
INTRODUÇÃO	8
1. O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E O CORDEL	11
1.1. Breve percurso até o ensino dos gêneros discursivos	11
1.2. Considerações sobre o cordel	20
1.3. Sobre classes e minorias sociais	25
2. DA CATEGORIA RETÓRICA ETHOS AO CONCEITO DE ESTEREOTIPAGE	29
3. A ESCOLA, O LIVRO DIDÁTICO E O CORDEL	38
3.1. Uma experiência em sala de aula a partir do cordel	40
3.2. Descrição das atividades	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	59

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por uma rica diversidade artístico-cultural, resultante de uma formação sócio histórica, na qual houve o encontro de indígenas, europeus e africanos. Dentre os notáveis produtos artísticos brasileiros resultantes dessa diversidade podemos citar o cordel, amplamente divulgado na região nordeste. Por meio deste produto literário, histórias são ouvidas, causam o riso, apresentam-se sob a forma de protesto e crítica social e, sobretudo, carregam as memórias de um povo.

Todavia, os gêneros, literários ou não, podem trazer uma imagem discursiva negativa para alguns segmentos sociais reforçando assim alguns preconceitos e estereótipos. Disso decorre o nosso interesse em estudar cordéis em que o *ethos* apresentado – *ethos* aqui concebido como “a imagem que o orador constrói *de si e dos outros* no interior do discurso” (FERREIRA, 2010, p. 90)¹ – não é favorável à resistência de grupos minoritários, mas em vez disso, corrobora com falas e posturas cristalizadas socialmente em favor da manutenção do cenário de exclusão e desvalorização de certos sujeitos em detrimento de outros.

É preciso destacar que não se trata de dizer que toda a literatura de cordel contribui para o quadro acima, o que se pretende é analisar alguns folhetos que exemplificam tal situação. Sabe-se que, às vezes, o cordel é tratado em si como um gênero estereotipado, pois em determinado momento ele foi estudado e categorizado como uma literatura que era voltada para o grande público, sendo então popularizada, era também discriminada, e não é isso que se quer fazer aqui.

Há uma diversidade de conteúdos nos cordéis, os quais as pessoas adquirem pela fluidez da leitura e musicalidade que permitem uma fácil memorização. O contato com esses e outros textos dá-se para muitos ainda na infância, seja no ambiente familiar, seja nas escolas; nesses espaços várias informações vão sendo absorvidas e passadas, permeiam o nosso imaginário, constituindo-nos enquanto sujeitos.

Portanto, importa aos docentes de língua(s) e literatura(s) proporcionar aos alunos, desde o ensino fundamental, o entendimento do que é lido, bem como trazer leituras

¹ Grifos do autor.

diversificadas às salas de aula, a fim de que percebam que nem tudo que está posto ali é construtivo para si e para os demais.

De acordo com o artigo 32 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9.394/1996) (BRASIL, 1996), o ensino fundamental de caráter obrigatório é uma etapa da educação básica que dura 9 (nove) anos, e objetiva, dentre outras coisas, levar o aluno a compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que a sociedade se fundamenta, bem como desenvolver a capacidade de aprendizagem, levando-se em consideração a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Outro documento normativo que se aplica à educação escolar é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), cujo objetivo é assegurar os direitos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento discente, através de um conjunto de aprendizagens essenciais que deverá ser oferecido durante a Educação Básica. Dentre as competências descritas na BNCC para serem desenvolvidas na área de linguagens no Ensino Fundamental, destaca-se:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2018, p. 65)

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem que se dá nas escolas deve proporcionar aos indivíduos o contato com diversos temas e realidades de modo a complementar ou concorrer com os conhecimentos trazidos por eles. Nas instituições públicas, em que estão inseridos os filhos da classe trabalhadora e sem as quais grande parte deles não teria acesso à educação formal, os alunos têm contato com novas ou primeiras leituras que lhes permitem enxergar o mundo de uma forma diferente ou reforçar algumas visões já conhecidas sobre ele.

Com base nas colocações acima e considerando minha prática docente no ensino fundamental numa escola pública da rede estadual situada na capital sergipana, aliada à minha passagem pelo bacharelado em Serviço Social, no qual pude entender cientificamente as engrenagens da nossa sociedade, e nesta o papel da educação, venho propor neste trabalho uma intervenção no ensino de Língua Portuguesa voltada aos alunos do 6º ano por meio da literatura de cordel, que incida sobre os desdobramentos da divisão social em classes, bem como sobre as problemáticas de gênero e do preconceito racial,

observando fundamentalmente, que existem providos e desprovidos (ou quase desprovidos), não só de bens materiais, mas também de um *status* de prestígio na sociedade.

Aliada à questão de classe, a condição dos chamados grupos minoritários ou vulneráveis como mulheres, negros, homossexuais etc. merece ser debatida na sala de aula, por serem temas intrinsecamente relacionados.

Conforme Bourdieu (2007), as desigualdades sociais podem ser entendidas ampliando-se a noção marxista de capital, de modo que o termo possa se referir tanto ao acúmulo de bens e riquezas econômicas, quanto a outros recursos ou poderes envolvidos numa atividade social. Nesse sentido, o estudioso desenvolve os conceitos de capital social e capital cultural:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações pertinentes e úteis. (...) O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2007, p. 67)

A fim de elucidar essas questões, as aulas de Língua Portuguesa que têm como enfoque o discurso, a leitura e a produção de textos diversos, incluindo-se os literários, terão um espaço para desconstruir certos estereótipos. Por meio de atividades desenvolvidas em torno do cordel verificaremos de que modo essa poesia dita popular reproduz e também é capaz de desconstruir visões negativas sobre determinados segmentos sociais.

O objetivo geral deste trabalho consiste em produzir um material pedagógico que possa contribuir para desconstruir visões cristalizadas dos grupos sociais menos favorecidos por meio do trabalho com o gênero cordel em sala de aula. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: estimular e proporcionar a leitura através da literatura de cordel; desenvolver o senso crítico dos alunos por meio da reflexão sobre os problemas sociais existentes no país como desigualdade e intolerância; observar de que maneira a linguagem/argumentação presente na literatura de cordel reforça/expõe a problemática social brasileira referente a grupos menos prestigiados; observar a presença do cordel no livro didático de Língua

Portuguesa; disponibilizar o caderno pedagógico para uso das atividades por outros professores do ensino básico.

Para isso, este projeto apoia-se nas reflexões (neo)retóricas e discursivas feitas por Ferreira (2010) e Amossy (2016), nas quais destacam-se os conceitos de *ethos* e estereotipagem, menciona-se também estudiosos relevantes para o estudo da dinâmica social como Marx (1996), Pastorini (2007), Yazbek (2001), Ribeiro (1995), ademais, são trazidas discussões sobre o cordel orientadas por Luyten (1983), Terra (1983), Abreu (1999; 2006), Luciano (2012), dentre outras pesquisas. A metodologia adotada é investigativa e, sobretudo, interventiva, seguindo os moldes da pesquisa-ação.

Com relação à estrutura da dissertação, tem-se no primeiro capítulo uma reflexão sobre o ensino de gêneros textuais incluindo-se o cordel; no segundo capítulo, discute-se o conceito de *ethos* mencionando-se os estudos de Aristóteles, Maingueneau, Amossy e Ferreira; no terceiro capítulo, detalharemos as atividades realizadas em sala de aula; por último, nas considerações finais, será feita uma revisão em relação aos objetivos e à fundamentação teórica, discutindo-se os resultados dessa experiência. Como volume complementar, apresentamos um caderno pedagógico que retoma aspectos teóricos pertinentes ao trabalho e tem como objetivo auxiliar professores e alunos no enfrentamento aos estereótipos presentes em alguns cordéis.

1. O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E O CORDEL

1.1. Breve percurso até o ensino dos gêneros discursivos

Antes de iniciarmos nossas reflexões acerca da adoção dos gêneros discursivos no contexto escolar, com ênfase nos folhetos de cordel, abordaremos resumidamente a trajetória dos estudos linguísticos que culminaram na atual proposta de ensino-aprendizagem de língua materna. Como se sabe, a linguagem é algo que tem despertado o interesse de estudiosos ao longo do tempo até que, na modernidade, torna-se objeto de estudo da ciência por meio da Linguística. Nesse sentido, cabe mencionar a contribuição do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), para quem a linguagem era

indissociavelmente social e individual, e analisada a partir de um conjunto de dicotomias, em meio às quais se encontra língua x fala (*langue* x *parole*).

A partir dessa oposição, Saussure reconhece o caráter coletivo da língua, que ele define como um sistema constituído por signos linguísticos capazes de exprimir ideias. Considerando as influências da época, principalmente a concepção durkheimiana de sociedade, em que esta se sobrepõe ao indivíduo, entende-se por que ele preferiu dar destaque ao conhecimento da língua em vez da fala.

Aproximadamente até 1950, os estudos das línguas estavam quase que limitados ao nível da palavra, isso significa dizer que boa parte dos linguistas da época não se interessava pelo estudo da estrutura da sentença, a sintaxe. Graças ao trabalho de Chomsky, inicia-se uma mudança, ou seja, a proposição do estudo da sintaxe das línguas naturais, bem como o entendimento de que a língua é um objeto mental. Sendo assim, diferentemente do proposto em Saussure: a língua como um objeto social, Chomsky defende que a língua é um sistema de princípios presentes na mente humana.

Nesse sentido, o autor discute a complexidade do processo de aquisição da linguagem contrapondo-se aos estudos anteriores de Skinner, isto é, o modelo behaviorista de descrição da língua, dominante na linguística na primeira metade do século XX. Em síntese, Chomsky considerava que a produção de um número infinito de frases por parte dos falantes se dava a partir de um conjunto finito de regras gramaticais. Essa disposição para apreender tais regras gramaticais seria inata ao ser humano e se constituiria numa espécie de gramática universal.

A teoria de Chomsky tornou-se conhecida como teoria da gramática gerativo-transformacional e sofreu algumas modificações ao longo do tempo. Atualmente, as pesquisas consideram sua relevância no sentido de fornecer subsídios para o entendimento de questões comuns a todas as línguas.

Ainda entre as décadas de 50 e 70, desenvolvem-se estudos no interior da Linguística e paralelos a ela, nos quais são refutados alguns pontos das teorias de Saussure, Chomsky etc., por exemplo, sobre o primeiro recaiam críticas advindas dos ramos linguísticos que se ocupavam da fala, do texto e do discurso.

Conforme Paulinelli (2014), no caso da Análise do Discurso francesa, propunha-se uma saída do campo estrito da língua em busca da análise da história e do sujeito do discurso, tendo em vista o tratamento de questões políticas e ideológicas. Ademais, a Análise do Discurso insere a política na teoria do discurso, considerando não somente a

noção de sujeito, mas também de sentido, de escolha e de intenção, os quais se mostraram relevantes na retórica aristotélica que foi retomada pela Nova Retórica de Perelman, também surgida nessa mesma época.

Ainda segundo a autora, a recuperação da retórica se dá após um longo período de esquecimento de modo paralelo ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e à consolidação dos Estados democráticos. Coube a Perelman, com a colaboração de Olbrechts-Tyteca, a publicação, em 1958, do *Tratado da Argumentação*, uma compilação de estudos desenvolvidos em relação às técnicas discursivas empregadas para se obter a adesão de um auditório às teses que lhe são apresentadas.

Por volta dos anos de 1980, outra visão de linguagem ganha destaque, a de que além de ter função social e comunicativa, ela é fator constituinte do homem por proporcionar a interação. Nesse cenário, sobressai o trabalho do russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) que, sem desconsiderar a estrutura da língua, propõe o entendimento dela por meio de enunciados concretos.² Sendo assim, esse pensador contribui para o surgimento da Linguística da Enunciação, na qual a língua é vista como resultado de um trabalho coletivo e histórico, pois reflete as relações sociais dos falantes. Portanto, em Bakhtin, a língua não pode ser separada dos falantes e de seus atos, nem das esferas sociais e dos valores ideológicos. Segundo Guimarães:

Dessa forma, a linguagem não pode ser considerada um sistema de formas e regras linguísticas de que o sujeito se apropria de acordo com as suas necessidades de comunicação, nem como uma tradução de pensamentos ou de conhecimento de mundo, nem muito menos como um conjunto de figuras retóricas, mas, sim, como um fenômeno social de interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. (GUIMARÃES, 2013, p. 95)

Guimarães (2013) explica também que a grande novidade apresentada por Bakhtin seria a valorização da fala, vista tanto em seu aspecto individual, quanto social em virtude de estar atrelada às condições de comunicação e às estruturas sociais, logo: “Para ele, a unidade de análise é o enunciado, a fala atualizada por um indivíduo, em um determinado momento histórico, para um auditório específico.” (GUIMARÃES, 2013, p. 100). Ademais, deve-se considerar que quando um sujeito enuncia, ele o faz presumindo que há um ritual social do uso linguístico, implicitamente partilhado pelos interlocutores.

² Apesar de alguns trabalhos desse filósofo da linguagem e de seu círculo serem da década de 30, é nos anos 80 que suas ideias se popularizam nos estudos da linguagem.

Por fim, considerando que é através do enunciado que o discurso (falado ou escrito) se manifesta, trataremos desse conceito ainda com base no trabalho de Guimarães (2013), no qual a autora considera que ele pode ser associado a outros como enunciação, pragmática e texto e ser visto de diferentes maneiras.

Concebendo o discurso como um lugar intermediário entre a língua e a fala, a estudiosa detém-se a um nível específico de análise, qual seja, o das regularidades, estratégias e regras inerentes a ele. Para ela, existem dois traços pertinentes ao nível discursivo: “uns pertencentes ao sistema linguístico [...] que manifestam uma atitude perante aquilo que se diz e têm uma função reflexiva sobre o enunciado.” e “outros provenientes dos distintos tipos discursivos que a fala vai configurando e compreendem o conjunto de princípios, tipos, estruturas em constante transformação e interdefinição”, nesse último complexo, situam-se o que certas culturas em determinados momentos reconhecem como discursos específicos, a exemplo do “discurso literário” (GUIMARÃES, 2013, p. 88).

O discurso também pode ser entendido como uma unidade que integra duas vertentes dos estudos da linguagem: uma que a considera enquanto conhecimento (sistema abstrato), e outra que a entende a partir da comunicação (sistema em uso). Sendo a língua/ linguagem um fenômeno social, elemento de interação entre os sujeitos, ocorre que para o discurso importa mais o aspecto funcional, enquanto que a questão estrutural é destacada pelo texto. Sendo assim, o texto representa a manifestação linguística e materialização do discurso, e permite entender o funcionamento deste.

A linguagem implica intencionalidade, pois a elaboração de discursos por parte de sujeitos que se situam social e historicamente, bem como culturalmente, realiza-se a partir de seus objetivos e interesses, demonstrando seu posicionamento frente à sua realidade e levando em consideração seus destinatários. Além disso, de acordo com os estudos bakhtinianos, a atividade discursiva é vista numa perspectiva dialógica, isto é, um discurso se constrói na relação com outros discursos. Esse raciocínio alinha-se à noção de interdiscursividade que se refere à presença de discursos anteriores em um discurso nascente, o qual projetará outros e está implícita em qualquer texto. Um texto, por sua vez, relaciona-se a outros textos nos quais se embasa, essa relação é chamada de intertextualidade e pode ser explicitada, dentre outras formas, através de palavras e estruturas sintáticas.

O discurso carregará sempre algumas significações específicas na estrutura social, visto que o sujeito está imerso nessa estrutura, produzindo e reproduzindo não só as relações sociais, mas ainda as relações de poder e a dinâmica de um grupo sobre o outro. (GUIMARÃES, 2013, p. 96)

Aquilo que fazemos linguisticamente se insere em algum gênero do discurso, ou melhor, “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Esses enunciados, segundo esse autor, refletem não só as condições específicas e os objetivos de cada um desses campos, mas também se caracterizam por um conteúdo temático, um estilo linguístico e uma construção composicional. Portanto, o desenvolvimento e a adaptabilidade deles acompanha a multiplicidade de formas de agir do homem.

Apesar de os estudos mais recentes sobre os gêneros ganharem projeção a partir das contribuições de pensadores como Bakhtin, desde a Antiguidade esse conceito tem sido alvo de análises sob o olhar da poética e da retórica. Na educação brasileira, a aplicabilidade dessa teoria fica mais evidente nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados em 1998, à luz da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9.394/1996), os quais se constituem por um conjunto de apontamentos elaborados pelo Governo Federal, cuja finalidade é orientar os educadores em relação a aspectos relevantes do ensino-aprendizagem de cada disciplina escolar. No que se refere à área de Língua Portuguesa, é notório o embasamento no sociointeracionismo discursivo:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Atualmente, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) foi retomada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), com o intuito de atualizar seu conteúdo frente às recentes pesquisas da área de Língua Portuguesa, além de alinhar-se às mudanças nas práticas linguísticas ocorridas no século XXI, atribuídas majoritariamente ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da

comunicação, as chamadas TDIC. Esse novo documento normativo para a educação básica brasileira prevê, principalmente, que as redes de ensino e instituições escolares tanto públicas, quanto privadas adotem uma referência nacional obrigatória em termos de elaboração ou adequação curricular e propostas pedagógicas:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

[...] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65)

No documento citado, observa-se uma clara referência às reflexões de Bakhtin, para o qual os gêneros discursivos resultam dos variados usos da linguagem que são feitos nas diversas áreas de atuação humana. Nele, o que se recomenda é que nas escolas a língua não seja tratada apenas como um sistema fechado de regras prontas e estanques passadas de modo quase automático, mas como um mecanismo de interação, que se materializa em diferentes enunciados produzidos socialmente e concretizados nos gêneros do discurso. Nesse sentido, é preciso que o docente torne-se um mediador entre o aluno e a linguagem/língua, desenvolvendo a compreensão deles em relação a textos e discursos, e trabalhando não somente textos variados, mas também os contextos em que eles são usados, a fim de que o aluno aprenda a adequar essa variedade textual às diversas situações de comunicação do cotidiano (formais, informais, orais, escritas etc.).

Como já foi dito, os gêneros têm sido estudados desde os clássicos Platão e Aristóteles, todavia, é com Bakhtin que se estabelece uma análise mais ampla do tema. Ao retomar esse histórico dos estudos dos gêneros e seus principais estudiosos, Marcuschi (2010) observa que se comunicar através de algum gênero implica obrigatoriamente a utilização de um texto, assim, adota o conceito de gênero textual, de modo alternativo ao

termo gênero discursivo/do discurso, na medida em que prioriza os objetivos específicos de sua área de pesquisa, a Linguística Textual.³

De acordo com Marcuschi (2010), os gêneros resultam de um trabalho coletivo e viabilizam a ordenação e a estabilização das atividades comunicativas rotineiras. Além disso, são caracterizados como eventos textuais dotados de extrema maleabilidade, dinamicidade e plasticidade, cujo surgimento acompanha as necessidades e atividades sociais e culturais, bem como os avanços tecnológicos. Em função disso, percebe-se que:

[...] gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Passados mais de vinte anos da vigência dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a proposta de trabalho textual com base na perspectiva dos gêneros discursivos ainda está em andamento, sendo que algumas pesquisas acadêmicas mostram que, nesse período, no livro didático, principal material de apoio para o ensino de língua materna, não se observou uma variedade e um tratamento adequados deles: “[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos.” (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Bakhtin (2003), ao tratar da noção de gêneros do discurso, estabelece também uma diferença entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Essa divisão assenta-se na contraposição entre as esferas cultural e cotidiana da comunicação humana. Enquanto os gêneros primários desenvolvem-se na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano a exemplo da carta, do bilhete etc.; os gêneros secundários se estabelecem na comunicação cultural mais complexa e sistematizada, no âmbito dos sistemas ideológicos constituídos, como as esferas científica, religiosa, artística, etc. Sendo assim, um romance, uma tese etc. são exemplos de gêneros secundários.

Essa distinção não estabelece dois agrupamentos estanques, pois alguns gêneros secundários absorvem e reelaboram diversos gêneros primários dando origem a novos

³ Visto que nosso trabalho reflete sobre questões sociais, adotamos o termo gênero discursivo/do discurso, sem desconsiderar a importância da Linguística Textual no estudo dos gêneros textuais e o aspecto complementar entre as duas visões sobre os gêneros.

gêneros a fim de acompanhar o desenvolvimento das esferas de atividade humana em uma determinada sociedade, assim, quanto maior o número de atividades ou compartilhamento de experiências em diferentes âmbitos, maior o repertório e a diversidade de gêneros.

Desse modo, ao longo do tempo, nas esferas da vida humana, as manifestações culturais e tradições se expressam através das palavras e, no caso da região Nordeste, o cordel apresenta-se por meio de formas linguísticas relacionadas ao falar nordestino e características próprias da época em que se desenvolveu. Segundo Yida (2017), atualmente, o uso de inovações tecnológicas como o computador para confecção das capas, as quais eram anteriormente impressas na forma de xilogravuras, não descaracterizaram o gênero, ao contrário, isso mostra que ele tem se transformado e acompanhado as mudanças sociais, reforçando o pressuposto bakhtiniano referente à relativa estabilidade dos gêneros.

Tratar do cordel é, antes de qualquer coisa, discutir a sua classificação enquanto produto literário de cunho popular, visto que o próprio enquadramento do que é Literatura é extremamente complexo. Na obra *Cultura letrada: literatura e leitura*, Abreu (2006, p. 39) diz que “Por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação.”. Nesse contexto, e considerando que a literatura de cordel não é (re)conhecida nem valorizada como literatura na maior parte do Brasil, que trata, na maioria das vezes de temas restritos a um determinado povo, é ela vista como um gênero literário ou um gênero discursivo? Ou, antes dessa discussão, será mais proveitoso propormos um alargamento dos gêneros discursivos englobando também os gêneros literários?

Alguns autores apresentam os cordéis ou a literatura de cordel como um gênero discursivo como é o caso de Yida (2017), já outros o tratam como gênero literário, estudando, dentre outras coisas, sua relação com os textos eruditos, a exemplo do trabalho de Abreu (2004).

Consoante Abreu (2006), embora os críticos afirmem não utilizar questões externas à obra para classificá-la ou não como literatura, mas optar por critérios de seleção como a literariedade inerente aos textos, isto é, um conjunto de elementos textuais internos e essenciais que os fazem ser obras literárias, sabe-se que os aspectos linguísticos, textuais ou estéticos nem sempre norteiam a seleção. Desse modo, Abreu expõe a questão do valor atribuído à obra, levando em consideração não o texto, mas posições políticas e sociais:

Por exemplo, já houve um tempo em que não se viam com bons olhos as produções femininas, pois as mulheres eram tidas como intelectualmente inferiores. Assim como os negros. Faça um teste: procure livros de história

da literatura e veja quantas autoras são citadas até o final do século XIX. E quantos negros? Você com certeza conseguirá contar mulheres e negros consagrados nos dedos de uma só mão. Nos mesmos livros, procure referências a obras escritas por gente pobre. Talvez você nem precise da outra mão... [...] (ABREU, 2006, p.39)

Uma estratégia desenvolvida para resolver algumas problemáticas referentes à classificação literária seria a adjetivação do substantivo literatura, criando-se termos (escritos com letras maiúsculas) como Grande Literatura, Alta Literatura e Literatura Erudita, neles seriam incluídos certos textos separados de outros em que também se percebem traços literários, porém não há o interesse em valorizá-los. Aos últimos sobram as seguintes expressões: literatura popular, literatura infantil, literatura feminina, literatura marginal etc..

Para fazer parte do seleto grupo da Grande Literatura, uma obra necessita ser considerada literária por um ou mais segmentos, como universidades, revistas especializadas, livros didáticos etc., considerados instâncias de legitimação: “Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos.” (ABREU, 2006, p.40).

Devido ao prestígio que tais instâncias e seus intelectuais têm para restringir o que é Literatura, há uma padronização e naturalização desse conceito, em vez de ser entendido a partir da dinâmica histórica e cultural, na qual existem outras formas de avaliá-la. Nas escolas, essa realidade não é diferente:

A introdução da literatura como disciplina escolar teve um papel decisivo na difusão da ideia de que a Literatura (aquela que se chama de Grande) não é algo particular e historicamente determinado, mas sim um bem comum ao ser humano, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira. (ABREU, 2006, p.58).

Nesses espaços de ensino e aprendizagem, a abordagem da chamada Grande Literatura dá-se no ensino médio dentro de uma disciplina específica, enquanto no nível fundamental, apresenta-se de forma difusa como um componente das aulas de Língua Portuguesa, atrelada aos manuais didáticos, esses momentos que deveriam permitir o debate e a valorização de textos diversos, muitas vezes, prendem-se a determinadas obras ou a certos escritores, classificando-os dentro de escolas literárias nacionalmente conhecidas. A repetição de nomes e informações é inevitável, de modo que outras

produções literárias, até mesmo regionais, ficam em segundo plano ou não são sequer mencionadas.

Isso ocorre com os folhetos de cordel, sendo vistos por alguns como literatura popular, simples e espontânea não ocupam um lugar de destaque no ensino de língua materna, até mesmo na região Nordeste, onde são adotados materiais produzidos no eixo sul-sudeste do país, os quais em vez de tratá-los de forma mais sistemática, fazem uma rápida e estereotipada referência a eles.

A fim de mudar essa situação e propor um olhar mais detalhado sobre os cordéis, serão feitas algumas considerações sobre eles no sentido de mostrar aspectos que justificam a sua valorização não apenas como produção literária, mas principalmente como fonte de arte, cultura, história e resistência de um povo.

1.2. Considerações sobre o cordel

Lopes (1983) explica que, considerando a vitalidade e a abrangência temática da literatura de cordel, é possível entender porque tal fenômeno destaca-se como singular e relevante no âmbito da cultura do povo nordestino. Desse modo, a literatura de cordel tem sido estudada sob diversos aspectos, dentro e fora do Brasil, seja por sua linguagem peculiar, seja por revelar realidades sociais.

Além disso, outras questões são analisadas no cordel a partir de diferentes funções que o folheto assume: a primeira delas é a função informativa, ou seja, o cordel como veículo de comunicação de massa, difundindo notícias e informações sobre fatos de grande relevância social.

Outro papel importante exercido pelo cordel é o caráter alfabetizador, tendo em vista que muitos nordestinos carentes de alfabetização tiveram acesso à leitura por meio desse material com o auxílio de pessoas alfabetizadas. Ademais, devido ao alcance popular da literatura de cordel, essa também foi usada como veículo de campanhas educativas e sanitárias, bem como de propagandas político-partidárias. Por fim, o cordel funciona ainda como atividade artesanal através da qual muitas famílias nordestinas complementam seus baixos salários, tornando-se assim uma estratégia de sobrevivência para pessoas de baixa renda.

Além das questões apontadas, outro destaque do cordel é a xilogravura, contribuição nordestina às artes plásticas nacionais; nela se observa, segundo Lopes, a originalidade do artista nordestino inspirado pelo popular.

Com relação à origem do cordel, Lopes afirma que,

[...] embora tenhamos recebido a nossa literatura de cordel via Portugal e Espanha, as fontes mais remotas dessa manifestação estão bem mais recuadas no tempo e no espaço. Elas estão na Alemanha, nos séculos XV e XVI, como estiveram na Holanda, Espanha, França e Inglaterra do século XVII em diante. (LOPES, 1983, p.11)

Se para Lopes o surgimento do cordel no Brasil está ligado à colonização portuguesa, que trouxe as chamadas "folhas soltas ou manuscritos", um estudo recente feito por Luciano (2012) considera esse um grande equívoco sobre a história do cordel brasileiro, segundo ele esses romances não são o ponto fundador, mas foram convertidos para as sextilhas, confirmando que o nosso cordel já existia, o autor afirma que "a origem e formação histórica do cordel brasileiro não têm (sic) qualquer ligação, exceto no nome, com a literatura de cordel portuguesa, salvo em alguns de seus motivos" (LUCIANO, 2012, p. 42). Mesmo que o cordel brasileiro não tenha sua origem em Portugal, é provável que as produções ibéricas tenham funcionado, em algum aspecto, como elemento inspirador.

Também de acordo com Abreu (1999), há um equívoco na hipótese de que a literatura de cordel portuguesa tenha sido a fonte, a origem ou a matriz principal da literatura de folhetos do Nordeste do Brasil, isso resulta, segundo a autora, da carência de estudos sistemáticos e de análises comparativas mais aprofundadas que demonstrem a impossibilidade dessa suposta vinculação:

Alguns formulam a hipótese de maneira genérica, como Manuel Diégues Júnior, dizendo que "tem-se atribuído às folhas soltas volantes lusitanas a origem da nossa literatura de cordel". Outros, mais categóricos, afirmam uma "origem ibérica" "incontestável", mas não dizem por quê. (ABREU, 1999, p. 17)

Abreu explica que embora hoje o termo "literatura de cordel" seja empregado para se referir às duas produções, autores e consumidores nordestinos nomeavam inicialmente a produção local de "literatura de folhetos" ou "folhetos". Conforme a autora, o emprego da expressão "literatura de cordel nordestina" por estudiosos ocorre nos anos de 1970, como importação de Portugal, onde essa nomenclatura é usada popularmente.

Para Abreu, a literatura de folhetos nordestinos se consolida entre o final do século XIX e os anos de 1920, num processo em que não se percebem as características da literatura de cordel portuguesa:

[...] Aqui haviam (sic) autores que viviam de compor e vender versos; lá, existiam adaptadores de textos de sucesso. Aqui, os autores e parcela significativa do público pertenciam às camadas populares; lá, os textos dirigiam-se ao conjunto da sociedade. Aqui, os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos; lá, as matrizes das quais se extraíam os cordéis pertenciam, de longa data, à cultura escrita. Aqui, boa parte dos folhetos tematizavam o cotidiano nordestino; lá, interessavam mais as vidas de nobres e cavaleiros. (ABREU, 1999, p. 104 -105)

O tratamento dado às questões econômicas, mais precisamente ao desnível econômico, seria outro aspecto que diferenciaria essas duas manifestações literárias, enquanto o cordel lusitano descrevia uma relação relativamente harmônica entre as classes de dominantes e subalternos, nos folhetos nordestinos, o que se via eram relações conflituosas entre esses grupos como consequência da indignação em relação à cobrança de impostos, ao custo de vida, aos baixos salários, à exploração dos trabalhadores etc.

No século XIX, com o aparecimento das pequenas tipografias, a literatura de cordel apareceu e fixou-se no Nordeste, tornando-se elemento peculiar da cultura da região. Conforme Diégues Júnior (1975 *apud* LOPES, 1983), o Nordeste apresentava condições sociais e culturais específicas que favoreceram o nascimento e desenvolvimento do cordel, dentre elas é possível citar fatores de ordem social, organização patriarcal da sociedade, manifestações messiânicas, o cangaço e o banditismo, as secas periódicas que causavam desequilíbrio socioeconômico, as lutas entre famílias etc. sobre os quais se debruçavam grupos de cantadores a serviço do pensamento coletivo e da perpetuação da memória popular. Ademais, soma-se a fatores sociais, a questão étnica, pois nesse espaço houve a assimilação mais estável do português e do africano escravo.

Consoante Lopes, em 1976, durante um ciclo de estudos sobre literatura de cordel ocorrido em Fortaleza, o professor Cantel da Sorbonne ajudou a definir de forma sucinta o cordel: "poesia narrativa, popular, impressa" (LOPES, 1983, p. 13).

Luyten (1983, p. 39-40) explica que embora exista literatura popular produzida no Brasil tanto em prosa, quanto em poesia, é a última que tem maior destaque, sobretudo, no Nordeste, graças aos muitos livretos chamados genericamente de literatura de cordel. Esse nome, conforme o autor, era utilizado nos países europeus Portugal e Espanha para designar livrinhos que ficavam pendurados em barbantes como roupas ao varal.

A literatura de cordel também é feita em outras regiões do país, mas é no Nordeste que sua produção tem se destacado, desde o momento em que o povo tem acesso à imprensa. Diferentemente de outros segmentos da literatura popular, o cordel é impresso de forma simples e barata, o que para alguns aproxima a manifestação popular de algo pobre, para outros, torna-a ainda mais significativa por se realizar a despeito da pobreza que afeta de maneira geral os seus criadores. Os esforços para baratear o feitio do cordel incluem a escolha do papel e o tamanho do folheto.

Ao falar sobre classificação da literatura de cordel, Luyten afirma que o esforço de alguns estudiosos da literatura popular para dividi-la não se sustenta:

Devemos ter em mente que a literatura de cordel é igual a qualquer outra literatura, isto é, tem autores. Esses autores podem ter preferências por temas, neste caso, serão eles e não a literatura de cordel que devem ser estudados por temas. Existem no Brasil até institutos que dividem suas coleções de folhetos por temas e não por autor, o que, a meu ver, é um verdadeiro atentado à pessoa do poeta popular. (LUYTEN, 1983, p. 42)

Ainda nos anos 80, Pasta Júnior (1987, p. 61-62) discute a postura analítica dos intelectuais frente a manifestações culturais de cunho popular, para ele, "essa postura determina uma recusa" que é concomitantemente estética e política e se apresenta de três formas: por meio do "recalcamento do popular", isto é, "recusar-se a conferir existência a essas manifestações, recalcando-as para níveis abaixo da irrupção no discurso"; por meio da "negação de sua especificidade ou particularidade", ou seja, "encontra nelas tão somente um lugar de reprodução da dominação – só que um lugar especialmente dramático e terrível dessa reprodução" e por último, "a anacronização das manifestações populares, vê essas manifestações como algo além (ou antes aquém) da reprodução das lógicas de dominação vigentes", em outras palavras, "algo que a própria história das relações capitalistas já deixou na retaguarda".

Acerca do termo popular atribuído à literatura de cordel, Luciano faz as seguintes considerações:

Não é o termo a nos incomodar, tão somente sua carga política. Popular não porque vem do povo. Popular porque sem atributos, sejam estéticos, literários, materiais. Todo o produto literário é popular, porque vem de um povo. O pensamento das elites apregoa, de forma acentuada, que dentro de um povo há os que são mais povo do que outros. Em países como o Brasil cuja história e política estão baseadas no conceito de classes sociais, ser do povo é ser das classes mais baixas, quanto mais baixa, mais povo. (LUCIANO, 2012, p.20-21)

O surgimento de uma literatura popular impressa e a formação de um público para esta acontece no início do século XX, num cenário em que a população nordestina era majoritariamente analfabeta, principalmente no ambiente rural, como os folhetos eram lidos em voz alta para um número significativo de pessoas, formou-se segundo Candido (*apud* TERRA, 1983, p. 35) um "público de auditores", isto é, "a elite analfabeta que no Brasil escutava em saraus e reuniões familiares, a leitura de romances e poemas". A autora esclarece que os folhetos tinham um grande alcance, por meio das constantes reedições de romances adquiridas pelos auditores. Esses folhetos eram difundidos nas cidades, incluindo-se as capitais, e no campo, mais especificamente nas fazendas de gado do sertão e nos engenhos:

Na região dos engenhos onde havia maior estratificação social, seriam lidos e ouvidos por trabalhadores assalariados e moradores. No sertão, o público dos folhetos seria constituído também por fazendeiros. Em ambas as regiões provavelmente eram difundidos entre os pequenos proprietários. Os folhetos contariam com maior audiência no campo onde seria uma das poucas formas de lazer e fonte de informação. (TERRA, 1983, p. 36)

Como aponta Luciano (2012), na década de 1960, a designação literatura de cordel tornou-se comum entre os nordestinos para referir-se aos folhetos em verso vendidos em feiras, para alguns estudiosos, essa terminologia deve-se ao modo como o folheto era vendido, bem como à sua apresentação física.

Em solo brasileiro, o cordel atrela-se ao povo, bem como a questões de natureza social que o afetam, porém é preciso entender o porquê da denominação popular para essa literatura e seus desdobramentos. Para isso, retomaremos o trabalho de Luciano (2012), no qual esse autor trata de certas noções cristalizadas sobre o cordel e as problematiza, para ele não existem uma literatura popular e outra erudita, o que há é Literatura:

Essa distinção, segundo percebemos, reside na forma preconceituosa e excludente com que as elites intelectuais sempre trataram as produções que não saíssem de suas lides ou que não seguissem os seus ditames. Popular seria aquela poesia produzida pelo "povo", os não letrados, os trabalhadores rurais, os habitantes dos guetos. Erudita seria aquela produzida pela elite intelectual, frequentadora da escola e detentora do poder econômico. (LUCIANO, 2012, p. 17)

Isso mostra uma desvalorização daquilo que é denominado popular e uma tentativa de suprimir as diversas manifestações oriundas das classes econômica e simbolicamente mais fracas. Seria essa então a razão pela qual alguns cordelistas delineiam um perfil

positivo para grupos mais prestigiados e outro negativo para os menos prestigiados? Seria uma tentativa de se fazerem aceitos frente às elites?

Até aqui, mencionamos algumas vezes as noções de exclusão e estereotipação, mas o que de fato isso significa nas diferentes esferas da vida social, dentre as quais se situa a escola? Como surgem? A quem se dirigem? Objetivando esclarecer essas questões, refletiremos sobre aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos, culturais etc. do nosso país, nos quais se deram as condições para criação e manutenção de diversos preconceitos.

1.3. Sobre classes e minorias sociais

Quando falamos em classes sociais, referimo-nos a um conceito criado graças ao percurso econômico de uma nação, no caso brasileiro, o reflexo de mais de quinhentos anos de exploração é uma sociedade dividida em estamentos, com altos índices de desigualdades. Além disso, ao longo do processo de formação sócio histórica do Brasil, é possível perceber uma série de acontecimentos que resultaram em segregação, um deles é o período da escravidão, cujas consequências repercutem nos dias de hoje.

Em substituição ao trabalho escravo, seguiu-se o trabalho assalariado, de acordo com Iamamoto e Carvalho (1991), o surgimento do que se chama "questão social" no nosso país está diretamente relacionado a essa passagem do trabalho escravo para o trabalho livre. Todavia, essa generalização do trabalho assalariado acontece em "circunstâncias históricas nas quais a separação entre homens e meios de produção se dá em grande medida fora dos limites da formação econômico-social brasileira." (IAMAMOTO & CARVALHO, 1991, p.127).

Segundo Pastorini (2007), historicamente, no capitalismo, a "questão social" está relacionada à exploração do trabalho, desde as suas primeiras manifestações, fato que gerou organização e mobilização da classe trabalhadora na luta pela apropriação da riqueza socialmente produzida no contexto da industrialização. Essa problemática se reformulou e se redefiniu nas diversas etapas da dinâmica capitalista e persiste até os dias atuais. Sendo assim, a autora afirma ainda que

[...] a "questão social" assume expressões particulares dependendo das peculiaridades específicas de cada formação social (nível de socialização da política, características históricas, formação econômica, estágios e estratégias do capitalismo) e da forma de inserção de cada país na ordem capitalista mundial. Assim sendo, diremos que a "novidade" hoje reside na forma que ela assume a partir das transformações vividas no mundo capitalista em seu conjunto desde os anos 80, que produz, além de um aumento da pobreza, uma desestabilização dos trabalhadores outrora estáveis e, em decorrência, uma perda dos padrões de proteção social. (PASTORINI, 2007, p. 113)

Na obra *O Capital*, originalmente publicada em 1867, Marx (2006) discute cientificamente a dinâmica do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que expõe contradições inerentes à relação capital-trabalho, além de tratar da produção capitalista de mercadorias, as quais exercem sobre as pessoas uma espécie de efeito mágico, hipnotizante, que ele denomina "fetichismo da mercadoria". Escrita há quase dois séculos, a realidade descrita no livro ainda se observa em algumas situações.

A noção de capital foi mais tarde ampliada por Bourdieu, de modo que ele fala em capitais simbólico, social e cultural, este último pode, segundo o autor (2007, p. 74), existir de três maneiras: "no estado incorporado, isto é, disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas [...] e, enfim, no estado institucionalizado [...] como se observa em relação ao certificado escolar [...]".

Já o capital simbólico está relacionado ao consenso e à naturalização da ordem vigente na medida em que se caracteriza como

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) [...]
O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder [...]
(BOURDIEU, 2003, p. 14)

Sendo assim, é preciso entender a condição das pessoas desfavorecidas econômica e simbolicamente, seja por meio de suas produções artísticas e culturais, seja a partir daquilo que é produzido sobre elas. Segundo Yazbek,

Pobreza, exclusão e subalternidade configuram-se, pois como indicadores de uma forma de inserção na vida social, de uma condição de classe e de outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência etc), expressando as relações vigentes na sociedade. São produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no

plano social, político, econômico e cultural, definindo para os pobres um lugar na sociedade. Um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de expressar-se e seu comportamento social, sinais de "qualidades negativas" e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social. (YAZBEK, 2001, p. 34-35)

Ribeiro (1995, p. 219) ao falar sobre as categorias classe e raça, considera, entre outras coisas, que "A distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros."

As populações que sofrem marginalização ideológica, referentes a questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, classe, regionalismos etc. formam os denominados grupos sociais minoritários.

O entendimento da noção de minoria social ou sociológica atrelado ao aspecto quantitativo gera confusão, tendo em vista que as minorias, muitas vezes, somam um número maior de indivíduos do que as majorias. Dessa forma, o mais adequado seria entendê-la do ponto de vista social e antropológico, considerando-a um grupo excluído das bases hegemônicas por meio de limites impostos pelos grupos dominantes, os quais detêm poder, privilégio e prestígio.

As minorias estariam, assim, em desigualdade de direitos e oportunidades em relação aos grupos majoritários, sendo, frequentemente, alvos de discriminação, preconceito, exclusão ou invisibilidade. Vale ressaltar que tais ações (discriminatórias) não são causa da categorização, mas consequência. (DE FREITAS, 2007, p. 194)

Em outras palavras, o termo minoria refere-se a um grupo de pessoas que de alguma forma e em algum setor das relações sociais está numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um grupo considerado majoritário, no contexto geral de uma sociedade. Sendo assim, a minoria, quase sempre, recebe um tratamento discriminatório em relação à maioria.

A caracterização desses grupos, muitas vezes, não se atrela a termos numéricos, mas à relação de poder, através da qual se observa uma superioridade da maioria, grande detentora deste, frente à minoria, que detém menos poder.

No Brasil, por exemplo, um estudo da trajetória percorrida pela minoria negra, aponta dois estágios: um referente ao período da escravidão e outro pós-abolição da escravatura. No primeiro momento, o negro identificado como escravo é colocado no mais baixo dos segmentos sociais. E no segundo, a situação pouco avança.

Sabe-se que diante da falta de pessoas para colonizar o Brasil, os portugueses adotaram uma política de miscigenação a fim de organizar o trabalho e constituir famílias. A mestiçagem que se processou não impediu o surgimento de inúmeros mecanismos de segregação racial. Nesse cenário, enquanto a camada branca monopolizava riqueza, poder e prestígio, a camada negra vivia em condições sub-humanas e era vista como impotente, pois era desprovida até de si mesma:

A camada branca, por um excesso de etnocentrismo e para justificar-se perante si própria e perante os valores da filosofia cristã, e garantir a separação entre os estratos raciais, conservando o negro no seu lugar, passou a criar de modo multiplicador preconceitos sociais negativos contra os negros, e positivos a seu favor, com o intuito de garantir uma separação nítida entre grupo minoritário, o qual funciona como grupo de referência negativa, e o grupo majoritário, o qual funciona como grupo de referência positiva. Durante a escravidão o preconceito racial básico, do qual decorrem todos os outros parece ser a afirmação defendida pelo imperialismo europeu de que a raça branca é superior à raça negra em todos os aspectos, não podendo os negros por isso mesmo autodeterminar-se. (CHAVES, 1971, p.164)

A intensificação da economia mercantil e o consequente avanço do capitalismo industrial criaram as condições para a substituição dos escravos por trabalhadores livres. Todavia, os negros recém-libertos da escravidão não foram assistidos na nova sociedade que se configurava e permaneceram marginalizados.

Em resumo, no período escravocrata, os negros eram alvo de discriminação e subjugação, sendo assim, os inúmeros preconceitos e estereótipos dos quais eram vítimas funcionavam como mecanismos distintivos e meios para mostrar a eles sua posição. Com a abolição, a elevação do negro ao patamar de homem livre não foi suficiente para extinguir o comportamento discriminativo e pré-conceitual.

Durante o século XX, mais especificamente a partir da década de 1960, houve uma intensificação das ações coletivas das minorias, as quais se organizaram com o objetivo de afirmar identidades e reivindicar direitos, de modo que suas demandas tinham assim uma natureza bastante diferente daquelas abordadas pela teoria marxista.

Enquanto Marx toma aspectos econômicos da sociedade para explicar o conflito nela existente, bem como atribui as causas deste às crises inerentes ao modo de produção capitalista, culminado na chamada luta de classes, nas últimas cinco décadas do século passado, a mobilização coletiva volta-se para esferas até o momento relativamente excluídas do debate, como a família, a educação, a sexualidade dentre outras, pois até o momento, estas eram consideradas assuntos privados. Esse processo resulta no

desenvolvimento de movimentos sociais conhecidos por representar negros, mulheres, homossexuais etc..

A mobilização é um caminho possível para a superação de diferentes problemas sociais existentes no Brasil, país especialmente afetado por essas realidades, pois desde a chegada do europeu a este território ele tem sido alvo de constantes investidas com finalidades exploratórias, resultando em êxodo, baixos índices de desenvolvimento etc.

A literatura de cordel, assim como outras literaturas e outros gêneros, considerada por alguns estudiosos como uma literatura popular reflete não apenas, na maioria das vezes, a cultura dos desprovidos, principalmente do Nordeste, como também repete, em suas temáticas e abordagens, muitos discursos dominantes que reforçam os lugares das diferentes camadas e grupos sociais, colaborando para a perpetuação de determinadas imagens discursivas e preconceitos diretamente relacionados à manutenção dos *status* de prestígio e desprestígio social. Desse modo, o trabalho em uma sala de aula de uma cidade nordestina a partir desse gênero literário, além de valorizar a nossa cultura, permite a reflexão sobre esses e outros aspectos sociais. Com isso, mostra-se a relevância desse trabalho no âmbito escolar uma vez que nesse espaço se formam personalidades graças à produção ou reprodução de distinções e desigualdades.

A seguir, utilizaremos o conceito de *ethos* para entender como tais realidades se fazem latentes nos discursos construídos a partir dos textos de cordéis. Estabelece-se, assim, a possibilidade de refletir sobre imagens e estereótipos dentro dessa literatura considerada popular.

2. DA CATEGORIA RETÓRICA ETHOS AO CONCEITO DE ESTEREOTIPAGE

A retórica nasce no século V a.C. em Siracusa na Magna Grécia, sul da atual Itália. Após a queda do general ateniense Trasíbulo (455 a.C. – 388 a.C.) houve a reivindicação das terras subtraídas pelo tirano por parte dos legítimos proprietários. Assim, formaram-se júris populares, bem como se aperfeiçoou a oratória, isso mostra uma origem do discurso retórico ligada à questão judiciária.

Aristóteles, um dos grandes pensadores do mundo ocidental, debruçou-se sobre a relação que o ser humano estabelece com a linguagem de modo que seus estudos exerceram

grande influência sobre as teorias linguísticas modernas. Sua obra *Arte retórica* representou inovação para a época, além de sintetizar os estudos retóricos desse tempo, diz-se assim que foram lançadas as bases da retórica ocidental. Conforme Ferreira (2010, p. 44), "a evolução da retórica ao longo dos séculos representou muito mais um aperfeiçoamento da reflexão aristotélica sobre o tema do que trouxe construções verdadeiramente originais".

Durante a Idade Média a retórica teve um lugar de destaque na Educação, chegando à Idade Moderna com certo prestígio, todavia a teoria positivista e o movimento romântico mostraram grande rejeição à retórica, uma vez que se valorizava muito a verdade científica.

É no século XX, a partir de 1960, que a retórica ressurgiu, preocupando-se mais com a interpretação dos discursos do que com o ensino de produção textual.

Em seu livro *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*, Ferreira (2010) nos apresenta um debate amplo acerca da diversidade dos fundamentos da análise retórica, uma das primeiras questões levantadas é que somos seres retóricos. Segundo o autor, somos seres retóricos, pois temos crenças, valores e opiniões, além disso, utilizamos a palavra como um instrumento para revelar nossas visões sobre o mundo. Do mesmo modo, é por meio da palavra que nos tornamos construtores sociais, isto é, sujeitos ativos que se revelam de diferentes maneiras no convívio com outras pessoas. Portanto, para Ferreira (2010, p. 13) "agimos retoricamente quando nos valemos do discurso para descrever, explicar e justificar nossa opinião com o objetivo de levar o outro a aceitar nossa posição".

Desse modo, o discurso retórico "se configura pela intenção de persuadir um auditório que se encontra diante de uma questão polêmica" (FERREIRA, 2010, p. 15). Nessa perspectiva, podemos apontar **um orador** (*ethos*) sobre o qual se deposita credibilidade tendo em vista seu caráter, sua virtude e sua honra (demonstrados/construídos no discurso.); **um auditório** (*pathos*) do qual se espera uma comoção graças ao apelo às suas crenças e paixões; e **um discurso** (*logos*) que pode constituir-se de diferentes formas. Modernamente, o termo *ethos* refere-se à "imagem que o orador constrói *de si e dos outros* no interior do discurso" (FERREIRA, 2010, p. 90).

Nessa obra, Ferreira destaca que a retórica contemporânea tem por objetivo oferecer caminhos para a interpretação dos discursos, os quais se diversificam e refletem a dinâmica social, dessa forma, o autor trata de alguns deles, a exemplo do discurso autorizado definido como aquele que "compreende a retórica dos representantes das instituições (o porta-voz da Igreja, Judiciário, escola, Poder Executivo etc.) ou de grandes segmentos sociais" (FERREIRA, 2010, p. 96).

Segundo o estudioso, compõem tais segmentos aqueles indivíduos vistos como "bem-sucedidos" tendo como parâmetros os valores de determinada sociedade, sendo assim, no contexto do capitalismo, o empresário, pelo fato de ter dinheiro, fala de um lugar dito superior ao do empregado, o que demonstra que os sujeitos são medidos por aquilo que produzem.

A fala dos autorizados, os quais nem sempre são de fato competentes, ganha um *status* de verdade tendo em vista outro discurso que os antecede: o discurso autoritário, que advindo da própria instituição por meio de leis, dogmas, livros científicos etc., os quais norteiam a vida em sociedade, as crenças e os valores, já está assegurado no plano persuasivo. Para Ferreira esse discurso institucional sustenta e configura o chamado discurso dominante.

A contrapartida retórica do discurso autoritário é o discurso servil, sobre o qual Ferreira afirma:

O discurso servil, como todos os outros revela o *ethos* do orador. Não é difícil encontrar amplos discursos de valorização de poderosos só porque são poderosos ou outros que aceitam, por alguma razão, a condição de ser humano menor e alimentam, assim, o poder daqueles que acreditam existir uma escala hierárquica do ser humano, construída em termos de fracasso ou sucesso social. (FERREIRA, 2010, p. 98).

No Brasil, país de grandes dimensões geográficas, em que se revela uma significativa diversidade de pensamentos e atitudes decorrentes das diferenças de classe social, do sincretismo religioso, da miscigenação etc., o exercício da persuasão se apresenta de várias formas.

Consoante D'Oliveira (2010, p. 10), "inúmeros personagens dos folhetos eram e ainda são estereotipadas, trazendo, para o cordel, o imaginário, já cristalizado, que uma sociedade tem de vários elementos sociais".

Além das considerações feitas acima sobre a obra de Ferreira, é relevante esclarecer que nela o referido autor interpreta a concepção de Meyer, destacando-se algumas problematizações sobre o percurso da retórica, o conceito de *ethos* e, conseqüentemente, um enriquecimento do debate acerca da construção das imagens que o orador constrói de si e de outros no discurso, tal abordagem será tratada a seguir, graças a sua contribuição para este trabalho, visto que uma das propostas dele é verificar o *ethos* das minorias sociais no cordel.

No primeiro capítulo do livro *A Retórica*, Meyer (2007) faz algumas considerações e problematizações a respeito do percurso histórico da retórica, o autor diz que desde o seu

surgimento na Sicília, ela tendo sido mal vista e que, naquela época, isso se devia ao uso da palavra feito pelos defensores das vítimas espoliadas pelo antigo tirano local. Esses intelectuais que exerciam a função de advogados ficaram conhecidos como sofistas e, para Platão, caíram em descrédito ao envolver-se em todos os tipos de causas, assim, ele considerava que a sofística era um falso saber que se opunha à filosofia, do mesmo modo que a retórica se oporia a um saber justo. Essa condenação por parte de Platão foi então determinante para o modo como a retórica seria vista posteriormente.

Com Aristóteles, a retórica passa a ser percebida de modo mais positivo, pois é colocada na posição de um inverso necessário à ciência, esta no esforço de conferir certeza ao que conclui não consegue sozinha dar conta da complexidade da vida humana, na qual encontramos situações marcadas pelo incerto.

Meyer (2007) também nos apresenta três definições de retórica: a primeira, retirada de Platão, entende-a como uma manipulação em relação ao auditório; a segunda, baseada em Quintiliano, trata-a como a arte do bem falar; e a terceira, proposta por Aristóteles, refere-se à retórica como a exposição de argumentos ou discursos voltados à persuasão. Em resumo, de uma decorrem as visões da retórica centradas nas emoções e no papel do interlocutor, na outra, o orador é evidenciado por sua forma de se expressar e, na última, a retórica se situa no intervalo entre opostos como o explícito e o implícito, posteriormente, o autor relaciona este campo àquilo que é proposto através da linguagem. Graças a essa variedade de abordagens, ao longo do tempo, a retórica foi vista como uma disciplina mal definida e confusa, o que gerou ainda dificuldades relacionadas à definição de seu objeto.

O que se pode concluir desse trio de enquadramentos são as dimensões da relação retórica, ou melhor, os componentes essenciais à existência dela: um orador, um auditório e uma linguagem (falada, escrita, pictórica, visual etc.), a qual funciona como mecanismo propiciador da comunicação entre aqueles.

Nesse ponto, Meyer retoma Aristóteles, para o qual a retórica está atrelada ao discurso, à racionalidade e à linguagem, resumidos no *lógos*. De acordo com o raciocínio aristotélico, tanto o orador, quanto o auditório estão subordinados às regras inerentes ao *lógos*, principalmente o último, em relação ao qual incide a força dos argumentos ou a beleza da linguagem utilizada. Da mesma forma, o auditório (o *páthos*) está submetido ao orador e às suas próprias paixões.

Já em Platão ocorre o inverso, ou seja, é o *páthos* que manipula a linguagem e, concomitantemente, o orador que pode mudar de posicionamento assim que achar conveniente.

Destacados o *lógos* e o *páthos*, convém evidenciar o *éthos*, entendido como a dimensão do orador. Meyer (2007) esclarece que esta abordagem é de origem romana, nela a eloquência é valorizada ao considerar a virtude (*éthos*) do orador, seus costumes exemplares, independentemente de sua profissão ou origem social, assim, da palavra *éthos* originou-se o vocábulo ética:

A eloquência, o bem-falar, é a verdade dessa retórica em que aquele que fala possui a legitimidade a autoridade moral para fazê-lo. Mas essa retórica baseada na eloquência deve, ela também, integrar as duas outras dimensões_ no caso, o logos e o páthos _, mesmo que seja para subordiná-las. (MEYER, 200, p. 23)

Além disso, essa retórica romana é a primeira em que se desenvolve uma teoria relacionada às figuras de estilo, bem como na qual se enfatiza a emoção nas linguagens literária, poética e romanesca.

Como se vê, o quadro de discordâncias aqui desenhado acompanhou os estudos da retórica ao longo do tempo, despertando nos pesquisadores o desejo de unificar esses diferentes olhares em relação a ela para melhor compreendê-la.

De acordo com Meyer, o primeiro passo para se chegar a essa realidade seria considerar igualmente o *éthos*, o *páthos* e o *lógos*, pois no processo de comunicação mútua, que se dá através da linguagem, entre o orador e o auditório, os três elementos são essenciais. A finalidade dessa comunicação residiria na resolução de diferenças ou de distanciamentos de ordem social, política, ética, ideológica, intelectual etc. entre as partes envolvidas, dessa forma, a retórica é vista como a negociação entre os indivíduos em relação a determinadas questões.

Sem desconsiderar a necessidade de unificação da disciplina retórica, bem como a relevância de seus três componentes, a partir daqui, destacaremos o papel do *éthos* em alguns trabalhos como o de Aristóteles, o de Meyer, o de Maingueneau etc.

Em Meyer (2007, 34), que considera a noção grega de *éthos*, ele é descrito como “a imagem de si, o caráter, a personalidade, os traços de comportamento, a escolha de vida e dos fins (daí a palavra ética)”. Para o autor, é possível questionar sobre a relação do *éthos* com a retórica, ou mesmo com o orador, entendido como alguém capacitado a responder a certas perguntas, mediante uma formação específica em determinada área (exemplos:

médicos, advogados). Considerando-se que antes de especialistas, o médico, o advogado etc. são seres humanos, ou seja, que sua capacidade de responder não se atrela a sua condição técnica, mas humana, disso resulta falar em “um *éthos* compartilhado por todos, em que cada um deve poder se reconhecer, e ao qual pode se identificar”.

Maingueneau (2008) esclarece que começou a refletir sobre *ethos* no começo dos anos de 1980, e que não imaginou que tal noção viesse a repercutir tanto. Para ele, é interessante notar que o reaparecimento desse conceito não se deu no âmbito da retórica, mas em problematizações referentes aos discursos:

Enquanto o interesse renovado por parte da retórica já vai longe (foi em 1958 que surgiram as obras fundadoras de Ch. Perelman e de S. Toulmin), foi só nos anos 1980 que o *ethos* assumiu primeiro plano. No que diz respeito à França, só em 1984 se começou a explorar o *ethos* em termos pragmáticos e discursivos: em O. Ducrot, que integrou o *ethos* a uma conceituação enunciativa (1984: 201), e mesmo no meu trabalho, em que propus uma teoria dentro do quadro da análise do discurso (1984, 1987). (MAINGUENEAU, 2008, p. 11)

Inicialmente, Maingueneau apresenta as principais características do *ethos* a partir da retórica antiga, mais precisamente a Retórica de Aristóteles, em função de este ser o primeiro autor a elaborar essa conceituação. Apesar das contribuições desses estudos para o entendimento atual desse conceito, é preciso lembrar que tanto o contexto histórico em que se dá a retórica antiga, quanto os usos da palavra que se fazia nele mudaram, ademais, a própria retórica que figurava como uma única disciplina desmembrou-se em outras disciplinas (práticas e teóricas), as quais se interessam e captam o *ethos* sob facetas variadas.

Na obra aristotélica, o *ethos* se relaciona a uma boa impressão causada pelo modo como o discurso é construído, gerando uma imagem de si que consegue convencer o auditório e ganhar sua confiança. Desse modo, o *ethos* “está ligado à própria enunciação, e não a um saber extra-discursivo sobre o locutor.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 13). Objetivando criar uma imagem satisfatória de si, o orador pode se utilizar de três qualidades essenciais: a *phronesis* (prudência), a *aretè* (virtude) e a *eunoia* (benevolência).

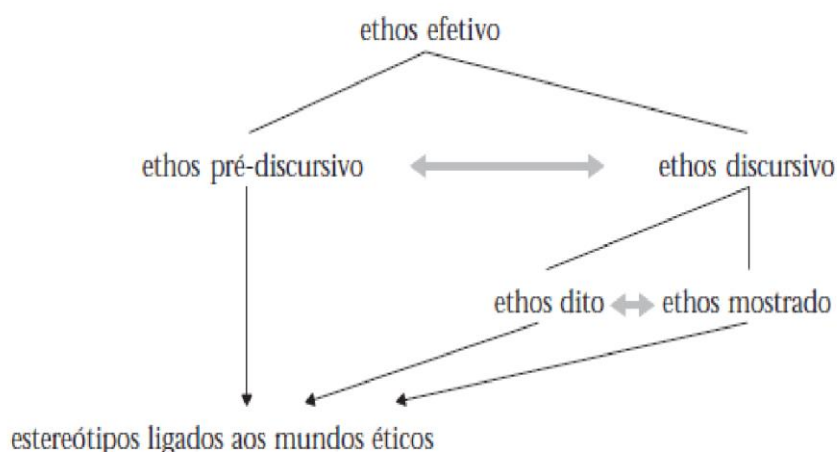
Segundo Maingueneau, existem algumas dificuldades ligadas à noção de *ethos*, pois apesar de ele estar diretamente ligado ao ato enunciativo, as considerações do público em relação ao *ethos* do enunciador se iniciam antes que este se pronuncie. Dessa forma, faz-se necessário distinguir o *ethos* discursivo do *ethos* pré-discursivo. Ademais, tomando o *ethos*

como um efeito discursivo, supõe-se ser possível delimitar o que decorre do discurso, no entanto, isso é mais aplicável a situações em que aparecem textos escritos:

O problema é por demais delicado, posto que o *ethos*, por natureza, é um comportamento que, como tal, articula verbal e não verbal, provocando nos destinatários efeitos multi-sensoriais. Além disso, a noção de *ethos* remete a coisas muito diferentes conforme seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário: o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. (MAINGUENEAU, 2008, p. 16)

Para Maingueneau (2008, p. 16), a noção de *ethos* pode sofrer algumas variações, apesar de alguns princípios mínimos serem observados nas diversas correntes de análise, quais sejam: seu caráter discursivo; o fato de ser essencialmente um processo interativo, no qual se exerce influência sobre o outro; e, por último, um conceito híbrido (sócio discursivo), caracterizado como um comportamento socialmente avaliado a partir de um evento comunicativo preciso.

A partir do esquema abaixo, o autor ainda explica que o *ethos* efetivo é o resultado da interação entre as seguintes instâncias: um *ethos* pré-discursivo; um *ethos* discursivo ou *ethos* mostrado; e um *ethos* dito, compreendido como fragmentos textuais nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação.



(MAINGUENEAU, 2008, p. 19)

Ao analisar o *ethos* como ponto de encontro entre diferentes disciplinas, Amossy (2008) menciona Bourdieu (1982) para esclarecer de que modo a efetividade do discurso está relacionada à autoridade de quem o constrói. Para a autora, o sociólogo entende que “[...] a ação exercida pelo orador sobre seu auditório não é de ordem languageira, mas social” (AMOSSY, 2008, p. 119-120). Ou seja, para ele, o dizer implica interação social, desse modo, o discurso pode ser entendido sob dois ângulos:

Primeiro, *interacional*: a eficácia discursiva não pode ser compreendida fora da troca entre os participantes. Em seguida, uma perspectiva *institucional*: essa troca é indissociável das posições ocupadas pelos participantes no campo (religioso, político, intelectual, literário...) no interior do qual atuam. (AMOSSY, 2008, p. 121)

Conforme a referida estudiosa, essa linha de estudo opõe-se à proposta da pragmática contemporânea, na qual a eficácia da palavra encontra-se na própria troca verbal e não fora dela, logo, o que interessa são os dispositivos de enunciação. Disso resulta definir o *ethos* como “um fenômeno discursivo que não pode ser confundido com o *status* social do sujeito empírico” (AMOSSY, 2008, p. 122). Tal posicionamento é perceptível na teoria da polifonia desenvolvida por Ducrot, em que se diferenciam o locutor responsável pelo enunciado e o autor empírico que o produz (ser do discurso (L) x ser do mundo (λ)).

Para Fiorin (2008, p. 138), “o enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor, porém não o autor e o leitor reais, em carne e osso, mas sim o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto”. Enquanto o *ethos* é uma imagem do autor, não o real, mas um autor discursivo, implícito.

Em resumo, para os pragmáticos, bem como para Aristóteles, o *ethos* é construído na interação verbal, relacionando-se exclusivamente ao discurso; já os sociólogos inserem o *ethos* numa troca simbólica regulada por fatores sociais e posições institucionalmente exercidas, exteriores ao discurso.

A fim de esclarecer esse último posicionamento, Amossy (2016) aborda a nova retórica com base no sociólogo Perelman, no âmbito da qual a argumentação se situa num campo social, observando-se que orador orienta seu discurso de acordo com seu público, assim, são levados em consideração os valores, evidências, crenças etc. deste (doxa comum). Em outras palavras, o orador busca aproximar-se com o objetivo de obter a adesão do auditório para que ambos possam compartilhar pontos de vista em comuns.

Apesar de o orador constituir uma imagem do auditório, Perelman afirma que o auditório também cria uma imagem do orador, a qual este procura confirmar, portanto, o que parecia inicialmente uma via de mão única, torna-se agora um processo de troca entre as duas partes envolvidas no processo argumentativo:

O orador apóia seus argumentos sobre a doxa que toma emprestada de seu público do mesmo modo que modela seu *ethos* com as representações coletivas que assumem, aos olhos dos interlocutores, um valor positivo e são suscetíveis de produzir neles a impressão apropriada às circunstâncias. Desenvolvendo o pensamento de Perelman, pode-se dizer que a construção

discursiva do *ethos* se faz ao sabor de um verdadeiro jogo especular. (AMOSSY, 2008, p. 124)

De acordo com Maingueneau, esse *ethos* prévio, o qual antecede a construção da imagem no próprio discurso, é definido como “*ethos* pré-discursivo”.

Por fim, Amossy relaciona a construção da imagem de si ao conceito de estereótipo, noção que a autora considera indispensável ao estabelecimento do *ethos*:

[...] a ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma doxa, isto é, que se indexem em representações partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregnantes, mesmo se se tratar de modelos contestatórios. (AMOSSY, 2008, p. 125)

A estereotipagem é então entendida como pensar o real através de uma representação cultural preexistente ou um esquema coletivo cristalizado. Nos campos da sociologia e da semiologia, o estereótipo se define em relação a atribuições, ou seja, relacionando temas a um conjunto de predicados. Do ponto de vista argumentativo, o estereótipo

permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da doxa na qual ele se situa. O locutor só pode representar seus locutores se os relacionar a uma categoria social, étnica, política ou outra. (AMOSSY, 2008, p. 126)

Sendo assim, no processo da construção da imagem de si, ocorre que o orador faz sua apresentação no discurso considerando os esquemas coletivos internalizados e valorizados pelo público-alvo. Pode-se dizer que a imagem de si e de outras pessoas, grupos sociais etc. (*ethos*) que o locutor constrói em seu discurso é reconhecida pelo auditório quando associada a modelos culturais preexistentes (estereótipos), valorizados por esse público-alvo e que representam sua maneira de pensar enquanto grupo. Conforme Amossy (2016, p. 126), “A concepção correta ou errada, que faz do auditório, guia seu esforço para adaptar-se a ele”.

Deste modo, passamos à nossa proposta prática, que tem também como objetivo mostrar como é possível mudar certos discursos cristalizados na produção de texto na escola.

3. A ESCOLA, O LIVRO DIDÁTICO E O CORDEL

O livro didático é, muitas vezes, usado como o principal ou único material de apoio ao professor no processo de ensino-aprendizagem; atendendo a parâmetros impostos por órgãos gerenciadores da educação nacional, esse complexo formado por textos de natureza variada constitui um discurso didático autorizado que ganha credibilidade e aceitação por parte das instituições de ensino e dos docentes.

Levando em consideração o cotidiano escolar e os vários fatores que repercutem no trabalho docente, como a falta de tempo para produzir o próprio material, Pfeiffer (2003) nos apresenta três diferentes posicionamentos dos professores em relação a metodologias de ensino, tendo em vista o uso ou não do manual: um tradicional, no qual o livro didático é adotado, priorizando-se a prática em detrimento das metodologias; um intermediário, em que o livro é usado apenas como orientador da sequência de conteúdo das aulas; e, por último, um mais radical, em que o livro é banido por completo.

Quase sempre sobrecarregados pela jornada dupla ou tripla de trabalho, muitos profissionais que adotam a postura tradicional não percebem a existência de lacunas nos conteúdos ou de discursos não apropriados ou claros. Desta maneira, correm o risco de se tornarem meros repetidores, algumas vezes de discursos preconceituosos, excludentes, ultrapassados ou descontextualizados em relação à realidade do aluno.

De acordo com o sociointeracionismo, o discurso é um meio de interação entre sujeitos social e historicamente situados, dessa forma, a dinâmica discursiva que se dá na sala de aula evidencia o dialogismo defendido na teoria bakhtiniana: “O professor apropria-se do discurso do cientista, repetindo, portanto, discursos preexistentes. O aluno acolhe o discurso do professor, assimilando-o, interpretando-o, dando-lhe resposta.” (GUIMARÃES, 2013, p. 94).

Em meio à multiplicidade de discursos existentes em nossa sociedade e à pluralidade do Brasil, não é aceitável considerar, sem as devidas problematizações, uma possível unicidade linguística e cultural, comumente reforçada nos manuais didáticos. Isso é preocupante, pois a imposição e/ou tomada de um ponto de vista como único e verdadeiro, pode transformar um discurso autorizado em um discurso autoritário. Logo, para que isso seja evitado, é preciso que no ensino-aprendizagem os sujeitos envolvidos possam contar com o discurso do livro didático como uma dentre outras possibilidades.

Assim, compete aos docentes conscientizar os alunos acerca da nossa heterogeneidade linguística e cultural através do contato com leituras variadas, fazendo com que os discursos sejam interpretados criticamente por eles. No caso da região Nordeste, preocupar-se com o espaço dado à literatura de cordel no livro didático é importar-se com a representação de nossa cultura, de nossa história; é também adotar uma concepção social de língua e linguagem, disso decorre nosso interesse em estudá-la.

Aproximando o conceito de gêneros ao ensino de língua, Serrani (2005) declara que as abordagens que se baseiam nas perspectivas do discurso indicam uma reação frente a uma perspectiva comunicativista e utilitarista da linguagem. Nesse sentido, a presença da literatura nas aulas representa uma ampliação do conjunto de gêneros trabalhados (gêneros discursivos mais gêneros literários), e, conseqüentemente, aumentaria a capacidade textual-discursiva dos alunos.

Quanto ao desenvolvimento do hábito de leitura pelos alunos, alguns estudiosos apontam a dinâmica social em que estão inseridos como determinante para a configuração do sujeito-leitor, pois as representações imaginárias que discentes e docentes têm acerca do que seria um bom leitor variam entre si. Alunos são leitores em potencial, lendo em casa, nas redes sociais etc., mas muitos não seguem as leituras recomendadas pela escola. Segundo Orlandi (2012), dentro e fora da escola, a leitura passa por um processo de legitimação, de modo que umas leituras são consideradas mais legítimas que outras.

Ademais, dentre todos os incontáveis gêneros existentes, discursivos e literários, alguns parecem ter mais espaço nos livros didáticos que outros. Quanto aos gêneros discursivos, a reportagem e a notícia são encontradas com maior frequência nos manuais didáticos, enquanto outros, mais utilizados no dia a dia, são esquecidos. Dentre os literários, além da presença constante de determinados gêneros, como o conto, ainda há o predomínio dos cânones literários. Nesse meio, devem estar presentes gêneros que servem ao uso cotidiano da linguagem, à organização social, à persuasão, e aqueles que trazem marcas específicas das diferentes regiões, que nos permitam conhecer nosso país e nossa pluralidade. Sendo assim, mostra-se a pertinência do estudo da literatura de cordel em sala de aula.

3.1. Uma experiência em sala de aula a partir do cordel

Neste trabalho, foi proposta, como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa, a criação de um cordel de maneira coletiva e colaborativa entre os alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual 24 de Outubro, localizado na cidade de Aracaju. Essa escola funciona nos três turnos, ofertando os ensinos fundamental (a partir do 6º ano) e médio (completo), a turma na qual este trabalho foi aplicado é o 6º C (turno matutino), composta por 36 alunos, a maioria, exceto alguns repetentes, eram recém-chegados, pois eram provenientes de escolas da rede municipal aracajuana, a maior parte com idade entre 11 e 13 anos. No ano de 2018, fui professora regente da disciplina citada, não conhecia os alunos e estava ministrando aulas há pouco tempo nessa instituição. É preciso ressaltar que no momento da produção do cordel sua linguagem mista ou multimodal foi trabalhada, com destaque para a produção de capas ilustradas pelos discentes.

Antes da proposta de produção do cordel, os alunos participaram de algumas atividades tais como debates, rodas de conversa etc., atendendo ao que preconizam os documentos oficiais sobre o ensino de língua a partir de gêneros diversos, e refletiram sobre temas de relevância social como *bullying*, preconceito, consumismo etc. Assim, esperava-se que o cordel produzido apresentasse um teor crítico capaz de modificar imagens estereotipadas cristalizadas nesse tipo de literatura, sobretudo, no que se refere às classes e minorias sociais.

Os resultados dessa experiência e vivência com o cordel em sala de aula indicam uma alternativa ao ensino tradicional da língua, não só como estimulador da leitura, mas também como despertar para questões que permeiam e se refletem na vida de alunos e professores imersos numa sociedade contraditória e desigual. Finalmente, essa e outras atividades foram reunidas em um caderno pedagógico voltado a alunos e professores, e apresentado em um volume complementar a este.

Marinho e Pinheiro esclarecem que:

A ideia de sugerir atividades e procedimentos para serem trabalhados na realidade escolar precisa ser compreendida não como um receituário, antes como pistas para fazer com que a literatura de cordel possa ser experimentada, vivenciada pelos leitores e não apenas observada como algo exótico para alguns. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, 127)

3.2. Descrição das atividades

1ª ATIVIDADE:

Semanalmente os alunos tinham acesso a 5 (cinco) aulas da disciplina Língua Portuguesa, desse modo, na primeira semana, foi aplicada uma sondagem com 4 (quatro) questionamentos a respeito do cordel. Dos 28 (vinte e oito) alunos que participaram desta sondagem (anexo 2), 17 disseram não saber o que seria um cordel, enquanto 11 responderam que sabiam. Além disso, na sondagem perguntava-se se eles já tinham lido cordéis, resultando em 20 (vinte) respostas negativas e apenas 8 (oito) positivas. Em seguida, pediu-se a opinião dos alunos sobre a importância da presença de informações sobre o cordel no livro didático de Língua Portuguesa, sendo que 18 (dezoito) consideraram importante o tratamento desse tema por parte desse manual e o restante disse não ser relevante.

Posteriormente, foi feita em sala uma atividade do livro didático de Língua Portuguesa direcionado ao 6º ano do ensino fundamental (*Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015)), neste havia apenas essa atividade em relação ao cordel. Na página 191, tinha-se a proposta de leitura do seguinte trecho do folheto *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima:

João Grilo disse: estou pronto
pode dizer a primeira,
se acaso eu sair-me bem
venha a segunda e a terceira
venha a quarta e a quinta
talvez o Grilo não minta
diga até a derradeira.

Perguntou: qual o animal
que mostra mais rapidez,
que anda de quatro pés
de manhã, por sua vez
ao meio-dia com dois

passando disto depois,
à tardinha anda com três?

O Grilo disse: é o homem
que se arrasta pelo chão
no tempo que engatinha,
depois toma posição
anda em pé e bem seguro,
mas quando fica maduro
faz três pés com o bastão.

[...]

(“As proezas de João Grilo”. Antologia de folhetos de cordel – Amor, história e luta. São Paulo: Moderna, 2005, p. 103-4.)

Após a leitura do texto, pergunta-se:

- a) Que tipos de numerais foram encontrados no texto?
- b) O que os numerais da primeira estrofe indicam?
- c) Na segunda estrofe, o que os numerais indicam?
- d) A que fases da vida humana se referem, respectivamente, a manhã, o meio-dia e a tardinha?

Após realizarem a atividade, os alunos responderam ao quarto e último questionamento, o qual se referia à impressão dos alunos em relação a ela, 24 (vinte e quatro) deles afirmaram gostar dela, avaliando-a como boa, legal, interessante, fácil etc., 2 (dois) não a fizeram e, por isso, não emitiram opinião, 1 (um) não soube avaliá-la e outro considerou-a uma perda de tempo.

É importante observar que o livro não discute previamente o que é um folheto de cordel, bem como a importância artística e cultural dessa literatura, ademais, na única questão composta por 4 (quatro) itens, 3 (três) deles se referem ao conteúdo gramatical Numeral, que aparece anteriormente, apenas no último item aparecem questionamentos sobre a linguagem do próprio folheto em destaque. Nesse caso, o gênero é utilizado para tratar de aspectos estritamente linguísticos, sem considerar a relação entre fatos de natureza linguística e fenômenos de ordem social.

Desse modo, o aluno que não conheceu o cordel fora da escola, apropria-se desse conteúdo de modo tímido dentro da sala de aula, caso o professor não selecione e leve leituras complementares para os alunos.

SEMÂNTICA E DISCURSO

1. O texto a seguir é um trecho do folheto de cordel *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima. Nele, João Grilo responde à primeira de várias perguntas que lhe são feitas pelo sultão. Leia-o.

João Grilo disse: estou pronto
pode dizer a primeira,
se acaso eu sair-me bem
venha a segunda e a terceira
venha a quarta e a quinta
talvez o Grilo não minta
diga até a derradeira.

Perguntou: qual o animal
que mostra mais rapidez,
que anda de quatro pés
de manhã, por sua vez
ao meio-dia com dois
passando disto depois,
à tardinha anda com três?

O Grilo disse: é o homem
que se arrasta pelo chão
no tempo que engatinha,
depois toma posição
anda em pé e bem seguro,
mas quando fica maduro
faz três pés com o bastão.
[...]



("As proezas de João Grilo". *Antologia de folhetos de cordel – Amor, história e luta*. São Paulo: Moderna, 2005. p.103-4.)

- a) Que tipos de numerais foram empregados no texto? *Cardinais e ordinais.*
b) O que os numerais da primeira estrofe indicam? *A sequência das perguntas que a personagem pretende responder.*
c) Na segunda estrofe, o que os numerais indicam? *A quantidade de pés do animal descrito na adivinhação.*
d) A que fases da vida humana se referem, respectivamente, a manhã, o meio-dia e a tardinha?
A primeira infância, à maturidade e à velhice.

2. Leia o anúncio:



(Veja São Paulo, 9/10/2013.)

Um: artigo ou numeral?

Quando **um** é artigo, podemos colocar na frase a palavra **qualquer** após o substantivo que ele acompanha. Por exemplo:

Folheei **um** catálogo de remédios enquanto esperava o dentista. → **um** catálogo **qualquer**

Quando **um** é numeral, podemos colocar na frase, antes dele, as palavras **somente** ou **apenas**, sem modificar o sentido. Veja:

Comprei **um** livro de aventuras. → **somente um** livro de aventuras

Podemos também substituir **um** por **dois**, para ver se a palavra **um** expressa ou não a ideia de quantidade:

Comprei **um** livro/**dois** livros de aventura.

2ª ATIVIDADE

Na segunda semana, os alunos tiveram aulas sobre alguns aspectos da literatura de cordel como: origem, estrutura (métrica, versos etc.), narrativa em versos, temáticas sociais, xilogravuras. Ademais, foi feita a exibição de alguns vídeos⁴ que tratavam da literatura de cordel. O primeiro vídeo diz respeito a uma matéria exibida no programa dominical da rede Record de televisão chamado Domingo Espetacular, nesse por meio do quadro Aachamos no Brasil são mostradas curiosidades e figuras exóticas de várias partes do país, na ocasião o foco foi o garoto João Neto de 7 (sete) anos, descrito como poeta mirim, criador de cordéis e morador da cidade Equador-RN; o segundo vídeo publicado no canal Estilo e Literatura traz algumas considerações importantes sobre a literatura de cordel, destaca, por exemplo, a xilogravura mostrando algumas capas confeccionadas através dessa técnica; o terceiro vídeo trata-se de uma animação acompanhada pela canção Literatura de Cordel de Francisco Ferreira Filho Diniz. Ao final desta atividade, realizou-se uma roda de conversa para averiguar como estava o entendimento dos alunos em relação ao assunto abordado, ficou evidente o encantamento deles em relação ao menino que apareceu na reportagem, principalmente por sua capacidade de rimar e improvisar, muitos discentes até arriscaram alguns versos, além disso, demonstraram interesse pelo tema em questão, atraídos por sua musicalidade e por se apresentar como novidade para muitos.

3ª ATIVIDADE

Na terceira semana, houve leitura de cordéis e exibição da animação *A árvore do dinheiro*⁵, dirigida por Marcos Buccini e Diego Credidio. Nela, é contada, em ritmo de cordel, a história de um rapaz chamado José que se apaixona por Maria, a qual já tinha sido prometida em casamento ao compadre da região. José, desesperado, concluiu que se tivesse dinheiro estaria apto a casar-se com Maria. Esperando que algo acontecesse, ele subiu ao morro rezando, lá foi vendo que o tempo ia passando e nada acontecia, daí pensou em se jogar, nesse momento, apareceu um cidadão lhe oferecendo uma semente que, segundo esse, ao ser plantada, geraria uma árvore que daria dinheiro. José aceitou o presente, conseguiu ficar rico e pode se casar com sua amada, tiveram filhos, foram felizes, até que

⁴ Links dos vídeos da 2ª atividade:
<https://www.youtube.com/watch?v=0wPCJx3kFyI> (1º vídeo)
<https://www.youtube.com/watch?v=coK3Coxsqco> (2º vídeo)
<https://www.youtube.com/watch?v=42U4jrCFT0s> (3º vídeo)

⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU&feature=related>.

um dia o homem encapuzado que havia lhe oferecido a semente da salvação resolveu cobrar sua dívida, pedindo a alma de José em troca da ajuda que havia lhe dado, desde então José desapareceu. Com isso, pretende-se destacar o uso do cordel para o desenvolvimento da narrativa, bem como apontar o papel do dinheiro na conquista do prestígio social. Foi proposto um debate em sala acerca da história do vídeo e de temas como *bullying*, preconceito, consumismo etc., no qual alguns alunos se posicionaram acerca da história, observando que certas coisas têm um preço, também falaram como veem falas e atitudes preconceituosas, o consumismo e outros problemas no cotidiano em geral. Apesar de não estar prevista no quadro de atividades, é preciso mencionar a colaboração do colega Anselmo, docente da disciplina História, para o enriquecimento da terceira atividade. Ao saber deste trabalho relacionado ao cordel, ele nos cedeu alguns cordéis, bem como um vídeo, nos quais se falava sobre Artur Bispo do Rosário, notável artista e representante da cultura sergipana, por fim, fez algumas considerações.

4ª ATIVIDADE

Na quarta semana, aconteceu uma roda de conversa com o cordelista sergipano Eduardo Teles. Na ocasião, os alunos demonstraram bastante interesse pelas falas do cordelista, pelo som que ele produziu com o violão, apesar de ter sido breve, o momento foi bem dinâmico e agradável para os envolvidos.

Também foram feitas análises de alguns cordéis, com destaque para *O rico e o pobre* (s/d), de José Firmino Cabral. Resumidamente, esse texto se estrutura em torno da relação dicotômica entre ricos e pobres, apontando comportamentos e situações vivenciadas pelos dois personagens, os quais aprofundam a distância entre um e outro e criam uma relação de inferioridade por parte dos pobres. É possível dizer, que o cordel reflete muitas das visões e opiniões do público em geral, que se vê nas descrições feitas na história, mostrando-se mais uma construção textual resultante de aspectos observados no âmbito coletivo do que no estritamente pessoal. Os trechos seguintes, retirados do cordel citado (páginas 4 e 7), foram observados pelos alunos, enquanto alguns percebiam o lado negativo de algumas afirmações, outros riam, considerando as descrições do pobre e do rico uma brincadeira. Essas passagens tratam dos cuidados com a aparência e do estilo de vida:

O rico leva a família
para o salão de beleza
manda cortar os cabelos

e na pele faz limpeza
a filha volta tão linda
que parece uma princesa.

O pobre leva a família
num salão barato e fraco
manda raspar a cabeça
os cabelos do sovaco
o filho fica igualmente
um filhote de macaco. (p. 4)

O filho do homem rico
tem uma vida bacana
o pai paga seus estudos
e quando é fim de semana
ele sai com a namorada
pra passear de Santana.

O filho do homem pobre
vai passear de jumento
bota a negra na garupa
sai correndo contra o vento
quando o burro dá um coice
mete a cara no cimento. (p.7)

Além da análise anterior, os alunos refletiram sobre cordéis como *Não há homem valente que a mulher não domine* (2007) de Zezé de Boquim, *A pobreza e a miséria duas coisas boas juntas* (2009) de Adalto Alcântara Monteiro, *Receita da boa mulher* (2018) de Izabel Nascimento, *Mãe solteira* (2015) de Eduardo Teles etc. No cordel *Não há homem valente que a mulher não domine* (2007), Zezé de Boquim traz elementos da cultura sertaneja, expondo o tratamento dado pelo homem machista à esposa e à filha, em relação à segunda, destaca a criação que o pai impõe sobre ela de modo a controlar desde seu corte de cabelo até o vestuário; todavia, o autor deixa claro que os apelos da filha à mãe fazem com que esta convença o marido a se tornar mais maleável com a filha. Em resumo, o autor explica que enquanto o homem se utiliza de sua valentia para se sobrepor às figuras femininas, estas conseguem reverter a situação através do carinho e da reclamação contínua: “Mesmo que ele confie/ Na força que tem no braço/ Mais na luta feminina/ Vai perder todo compasso/ Nunca sai como ele quer/ Pois a língua da mulher/ É um chicote de aço.” (DE BOQUIM, 2007, p.14).

Na história narrada em versos por Adalto Alcântara Monteiro em *A pobreza e a miséria duas coisas boas juntas* (2009), o cordelista retoma elementos do cristianismo, explorando a dicotomia bem *versus* mal, para mostrar a trajetória percorrida pela personagem Pobreza e sua companheira Miséria a fim de ascenderem. Nesse cordel, as duas problemáticas sociais são personificadas para explicar como elas assolam o mundo, fazendo-se presentes principalmente em lugares pobres, sendo consideradas também as geradoras de diversos males com os quais os humanos convivem.

Em *Receita da boa mulher* (2018), Izabel Nascimento inicia seus versos elencando comportamentos da mulher solteira e da mulher casada que tudo fazem para agradar seus companheiros, todavia, após essas descrições, ela esclarece que isso não passa de utopia, pois a mulher sempre encontra um jeito de obter do homem o que ela quer. Apesar de inicialmente o título e essa primeira parte do texto sugerirem que o cordel se configura em um manual a ser seguido por mulheres submissas, a cordelista surpreende os leitores e finaliza o poema afirmando a igualdade entre os gêneros e o potencial feminino.

Na história contada em *Mãe solteira* (2015), de Eduardo Teles, observa-se a luta de uma mãe a fim de criar o filho sozinha, ela enfrenta a rotina diária da dupla jornada de trabalho fora de casa nos turnos da manhã e da tarde, e à noite, tenta, mesmo esgotada pelo cansaço, dar atenção ao filho. Atualmente, mesmo sendo comum a muitas mulheres vivenciarem a maternidade solteiras (por decisão própria ou não), tal realidade ainda é tratada de forma preconceituosa por algumas pessoas, o que faz o adjetivo solteira tornar-se um estigma para muitas mães.

Esses são exemplos de algumas das reflexões propostas em sala nessa atividade, que além de enfatizar assuntos de interesse coletivo, permitiu que as temáticas abordadas nesses cordéis fossem reconhecidas pelos alunos, os quais se identificavam ou não com as situações neles descritas.

5ª ATIVIDADE

Por fim, foi lançada a proposta de produção coletiva e colaborativa de um cordel crítico que tratasse de temáticas como ricos e pobres, homens e mulheres, negros e brancos etc.. Para auxiliar os alunos, foi sugerida a consulta a sites como o da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (<http://www.ablc.com.br/>) e outras fontes. A fim de produzir o cordel, os alunos se dividiram em grupos e escolheram alguns temas.

PARTE 1:

O homem acha que
não precisa da mulher
para ter uma boa vida
mas para viver
feliz e sem problema
é melhor com ela se entender.

A mulher é inteligente
vaidosa e correta
faz tudo dentro de casa
e termina na hora certa
é bonita e delicada
e também muito discreta.

O homem quer se valente
mais que a mulher não pode
e dentro de casa não faz nada
nem mesmo o que ela pede
ele é arretado, quer mandar em tudo
e no final, só quer ficar deitado na rede

Homens às vezes são chatos
com as suas companheiras
reclamam querendo atenção
falando muitas besteiras
se arrependem rapidinho
regam até suas roseiras.

Se eu fosse um anjo
viveria para te guardar
mas como sou humano
vivo para te amar
eu posso até ser difícil
mas nem por isso, eu vou te deixar.

PARTE 2:

O rico quer ser melhor que o pobre
só porque usa roupa que é um estouro
mas está muito enganado
isso não é grande tesouro
o pobre pode não ter certas coisas
mas tem um coração de ouro.

Rico não tem coração
faz o filho mauricinho
mas o filho acaba na solidão

dinheiro voa igual a passarinho
enquanto o filho vai ao cinema
o pai fica em casa vendo televisão.

A mulher do rico
usa vestido elegante
a mulher do pobre
usa vestido de elefante
mas cada um tem
uma vida interessante.

O bom pobre é feliz
mesmo tendo pouco condição
o bom rico fica satisfeito
por gastar sem preocupação
cada um tem sua vida
nesse mundo não existe perfeição.

PARTE 3:

Será? Será que o presidente vai mudar?
e nesse mundo onde não temos mais respeito
não podemos ser o que queremos
polícia não tá mais dando jeito
não usamos mais roupas que gostamos
E agora não podemos ser mais felizes direito.

E hoje em dia não temos mais segurança
precisamos de respeito, amor e cuidado como uma flor
respeito é bom e todos gostam
crianças sendo abusadas, mulheres sendo mortas, mas que horror!
e ainda dizem que presidente vai mudar, será mesmo?
precisamos mudar o nosso mundo seja lá como for!

Ao final, foram feitas ilustrações por parte dos alunos levando em consideração o tema da produção escrita de cada grupo, para serem usadas como capa (anexo 3). Além de exercitarem conjuntamente a escrita e, por conseguinte, a leitura, os alunos se mostraram dispostos a elaborar um cordel, em que pudessem colocar suas impressões, com isso, percebe-se que os alunos refletiram sobre os assuntos e mostravam tanto no texto verbal, quanto no não verbal, outro olhar em relação às visões cristalizadas na sociedade sobre determinados grupos.

Com o objetivo de mensurar até que ponto essa abordagem de cordéis na escola mostrou-se proveitosa, foi apresentado um exercício reflexivo (anexo 4), ao final de todo o processo de aplicação das atividades que compõem este trabalho. Dessa forma, foram

priorizadas duas perspectivas: reavaliar a atividade inicial presente no livro didático (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 191), bem como observar em que medida os alunos se identificaram com o projeto desenvolvido.

No que diz respeito à reavaliação da proposta do referido manual de Língua Portuguesa, esperava-se que os discentes percebessem que alguns aspectos importantes da literatura de cordel deixaram de ser mencionados, tendo em vista que eles puderam conhecer mais sobre a história, a estrutura etc. dessa forma de escrita por meio do projeto. Dos 22 alunos do 6º ano do ensino fundamental que deixaram suas impressões, a maioria disse que a atividade foi relevante por se referir a um conteúdo que era desconhecido para alguns até então, não obstante, reconheceram que mais informações sobre o cordel poderiam ter sido colocadas nas questões postas no livro.

Os demais consideraram que o humor presente em vários cordéis não foi explorado suficientemente, assim como uma apresentação mais atrativa dos folhetos para as crianças e, observando essas e outras limitações, um aluno considerou a atividade infrutífera, de modo que ele diz que poderia ter dado lugar ao aprendizado de outro assunto. Por fim, outra aluna afirmou que a atividade fez o cordel parecer um conteúdo complicado de ser aprendido, mas que agora conseguia vê-lo com mais facilidade.

Ao falar sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, os alunos disseram que gostaram e que foram bem interessantes, divertidas, fáceis, boas, legais, ótimas etc., além de serem diferentes do que era rotineiro nas aulas. Destacaram a vista do cordelista Eduardo Teles e a produção dos cordéis e suas ilustrações. Nesse sentido, uma aluna afirmou que espera por outras atividades relacionadas aos cordéis, enquanto outra reconhece que neles encontramos vários temas, não apenas os considerados engraçados, mas também explicações referentes a direitos, preconceitos etc..

QUADRO DE ATIVIDADES

ETAPAS/PERÍODO	1ª SEMANA NOVEMBRO (2018)	2ª SEMANA NOVEMBRO (2018)	3ª SEMANA NOVEMBRO (2018)	4ª SEMANA DEZEMBRO (2018)	5ª SEMANA DEZEMBRO (2018)
Sondagem e atividade do livro didático	X				
Aulas sobre aspectos da literatura de cordel como: origem, estrutura (métrica, versos etc.), narrativa em versos, temáticas sociais, xilogravuras. Exibição de vídeos que tratem desse assunto.		X			
Leitura de cordéis, exibição da animação <i>A árvore do dinheiro</i> , dirigida por Marcos Buccini e Diego Credidio, debate em sala de aula.			X		
Roda de conversa com um cordelista sergipano. Análise do cordel <i>O rico e o pobre</i> .				X	
Produção coletiva e colaborativa de um cordel crítico.					X

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar Língua Portuguesa é muito mais do que ensinar um conjunto de regras como tradicionalmente se fazia, hoje, graças aos estudos linguísticos, é possível apresentar e problematizar textos que fazem parte do nosso cotidiano, percebendo as implicações dos usos da linguagem, entendendo como sujeitos que se situam histórica e socialmente deixam suas marcas no processo de interação por meio da linguagem.

Nas salas de aula espalhadas por nosso país, encontra-se uma heterogeneidade de alunos, que esperam encontrar informações relevantes para seu crescimento pessoal e profissional, essas informações chegam a eles principalmente na forma de textos e, conseqüentemente de gêneros discursivos, presentes principalmente em livros didáticos e constituem-se num discurso que pode ser reforçador de aspectos tanto positivos, quanto negativos da vida em sociedade.

A grande tarefa do educador é mostrar, à luz dos conhecimentos linguísticos e de outras fontes, que um discurso é resultado de certas condições em que é produzido e, por isso, sua viabilidade pode ser refutada. É importante não aceitar, sem as reflexões adequadas, alguns enquadramentos impostos aos indivíduos dentro do convívio social, seja através do uso da linguagem, seja em sua materialização em comportamentos nocivos.

Quando se é professor num país como Brasil, em especial na região Nordeste, entende-se porque é tão importante refletir sobre os lugares que os sujeitos ocupam numa sociedade. Aqui as pessoas ainda são discriminadas por sua condição de classe, gênero, etnia, orientação sexual etc., de uma maneira que o tradicionalismo colonizador e patriarcal parece não ser superado, parece não se desvincular das falas e atitudes mesmo que inconscientemente, então, um dos caminhos possíveis é a educação.

O processo de educação formal oferecido pelas escolas pode, aliado a outras contribuições, oferecer às crianças e aos jovens em formação ou até mesmo aos adultos outras possibilidades de enxergar o próximo. Nas aulas de Língua Portuguesa e outras disciplinas, ao trabalhar com textos e discursos e refletir sobre questões de relevância social, abre-se um espaço de discussões e debates que pode ser aproveitado tanto por docentes, quanto por discentes.

Sabe-se que os docentes nem sempre conseguem apresentar aos alunos maneiras eficazes de entender a realidade social, seja por estarem preocupados em cumprir a transmissão de alguns conteúdos obrigatórios às disciplinas, ou pela adesão a um discurso dominante presente em muitos livros didáticos. Esses e outros fatores tornam as aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, momentos de apresentação de regras gramaticais, carentes de mais trabalhos de leitura e escrita e problematizações em relação a outros aspectos da língua/linguagem.

Apesar de os documentos oficiais nortear a atuação de professores e escolas, algumas orientações nem saem do papel, fala-se num ensino de língua materna apoiado em textos e gêneros discursivos variados, valorizando-se inclusive as produções locais, mas o próprio material fornecido pelo governo prioriza os da área jornalística, outros tradicionalmente estudados e provenientes das áreas literárias e científicas, ou ainda aqueles mais destacados dentro das inovações da área digital, quando o aluno muitas vezes nem conhece os produtos linguísticos das atividades artísticas e culturais da localidade em que vive.

Sendo assim, reflete-se acerca da inserção do cordel no cotidiano escolar, embora ela seja considerada a partir de sua potencialidade discursiva, literária e cultural, encontra empecilhos de natureza diversa para que ele seja efetivamente abordado ou que isso se faça de forma mais ampla e sistemática. Vejamos, no caso de nosso trabalho, através de uma sondagem rápida, percebeu-se que num conjunto de 28 alunos, 17 diziam não conhecê-lo. Outros, que diziam saber o que era um cordel, relataram que o contato com esses textos se deu fora do ambiente escolar, incentivado pelos pais.

Mesmo assim, é preciso insistir, pois as dificuldades encontradas são superadas com os ganhos obtidos ao longo do caminho, como o sorriso dos alunos ao lerem os cordéis, o interesse pela temática, a curiosidade pela atividade do cordelista, a disposição para lê-los em voz alta, para refletir sobre os temas, a identificação com aspectos da cultura nordestina e, finalmente, o desejo e a tentativa de produzir um cordel em sala de aula, atraídos por sua beleza e musicalidade.

Aliado a isso tratar de questões como preconceitos, discriminação, intolerância etc. e mostrar ao aluno, ainda iniciante na segunda etapa do ensino fundamental, a importância dessas discussões para seu papel de cidadão consciente, o qual não apenas reflete, mas também se posiciona frente aos problemas que interferem no convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado das letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 20-80.

ABREU, Márcia. "Então se forma a história bonita": relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 199-218, jul./dez. 2004, p.199-218.

ALONSO, Angela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a03.pdf> acesso em 29 de março de 2019.

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso". In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes: 2003, p. 261-306.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.s). 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.65-80.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 05-15.

BRAGA, Adriana Andrade; GUIMARÃES, Juliana Depiné Alves. Minorias e discurso na esfera pública digital: o caso da Parada Gay. **Revista Dossiê**. Ano 11, vol.11 n. 30, jan./abr. 2014, p. 57-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf, acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm, acesso em 12 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CABRAL, João Firmino. **O Rico e o pobre**. s/d.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015.

CHAVES, L. G. Mendes. Minorias e seu Estudo no Brasil. **Revista Ciências Sociais**. V. 2, n. 1, 1971, p.149-168. Disponível em http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v2n1/rcs_v2n1a8.pdf acesso em 22 de março de 2019.

DE BOQUIM, Zezé. **Não há homem valente que a mulher não domine**. Aracaju-SE, 2007.

DE FREITAS, Ricardo Oliveira. A periferia da periferia: mídias alternativas e cultura de minorias em ambientes não-metropolitanos. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. V. 10, n.17, jan./jun., 2007, p. 191-212.

D'OLIVO, Fernanda Moraes. **O social no cordel**: uma análise discursiva. 2010, 92 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269208/1/D%27Olivo_FernandaMoraes1986-_M.pdf

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008, p. 137-152.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 87-175.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 8ªed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 1991, p. 127-167.

LOPES, José de Ribamar (org.). **Literatura de cordel**: antologia. 2ª ed. Fortaleza: BNB, 1983, p. 7-46.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições Adaga; São Paulo: Editora Luzeiro, 2012, p.5-22.

LUYTEN, Joseph. **O que é literatura popular**. Editora Brasiliense, 1983.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (org). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p.11-32.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial: 2010, p.19-38.

MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira; DOS SANTOS, Francisca Amanda. O lugar do cordel no livro didático: reflexões e análise. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, jan.-jun., p. 59-72, 2019.

MARX, Karl. “A mercadoria”. In: _____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Reginaldo de Sant’Anna. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p.41-93.

MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007, p. 19-49.

MONTEIRO, Adalto Alcântara. **A pobreza e a miséria duas coisas boas juntas**. 2009.

NASCIMENTO, Izabel. **Receita da boa mulher**. Datagraph: Aracaju-SE, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.45-124.

PARREIRA, Míriam S. A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, vol. 11, n. 3, p. 1024-1044, jul./set. 2017.

PASTA JÚNIOR, José Antônio. “Cordel, intelectuais e o Divino Espírito Santo”. In: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**: temas e situações. Editora Ática, 1987, p. 58-74.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 96-113.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2014.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed., Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.

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

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 208-227.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 47-62.

TELES, Eduardo. **Mãe solteira**. Vem das nuvens edições: Barra dos Coqueiros-SE, 2015.

TERRA, Ruth Brito Lêmos. **Memórias de lutas**: literatura de folhetos do Nordeste (1893 a 1930). São Paulo: Global Ed., 1983, p. 15-37.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temporalis**, Brasília, ABEPSS, n. 3, 2001.

YIDA, Vanessa. O cordel como um gênero do discurso presente em materiais didáticos em uma perspectiva da variação linguística. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 155 -183, jan./jun. 2017.

ANEXOS

Anexo 2: Material utilizado na 1ª atividade

NOME DO(A) ALUNO(A): _____

SÉRIE/TURMA: _____

IDADE: _____

SONDAGEM

1. VOCÊ SABE O QUE É UM CORDEL?

() SIM () NÃO

2. VOCÊ JÁ LEU ALGUM CORDEL? SE SUA RESPOSTA FOR SIM, DIGA QUAL FOI O ASSUNTO TRATADO NESSE CORDEL.

() SIM () NÃO

ASSUNTO:

3. VOCÊ ACHA IMPORTANTE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA TRAZER INFORMAÇÕES SOBRE CORDEL? POR QUÊ?

() SIM () NÃO

PORQUE _____

4. FAÇA A ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (PÁGINA 191), QUE SE REFERE AO CORDEL AS PROEZAS DE JOÃO GRILO DE JOÃO FERREIRA DE LIMA. O QUE VOCÊ ACHOU DELA?

Anexo 1:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno (a) do sexto ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual 24 de Outubro, localizado no município de Aracaju-SE, autorizo a professora Francisca Amanda dos Santos a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Um olhar discursivo em relação ao cordel: reflexões sobre preconceito e estereótipos na sala de aula”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2018.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de _____, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2018.

Assinatura por extenso

Anexo 3: Material correspondente à 5ª atividade

O homem acha que
não precisa da mulher
para ter uma boa vida
mais para viver
feliz e sem problema
e melhor com ela se entender

A mulher é inteligente
saída e corajosa
faz tudo dentro de casa
e termina na hora certa
é frágil e delicada
e também muito descreta

O homem quer ser exalente
mais que a mulher ele não pede
e dentro de casa não faz nada
nem mesmo o que ela pede
ele é arrechado, quer mandar em tudo
e no final só quer ficar deitado na rede

Homens as regras são chatas
com as suas companheiras
reclamam querendo afinação
falando muitas besteiras
se arrependem rapidinho
regam até suas nozinhos

Se eu fosse um anjo
Viria para te guardar
Mas como sou humano
Vim para te amar
Eu posso até ser um homem difícil
Mas nem por isso, eu vou te deixar

HOMENS VS MULHERES

mulher



VS

homem



Homem x Mulher



O pai quer ser melhor que o pai
só porque usa roupas que é um estouro
mas está muito engraçado
isso não é grande tesouro
o pai não pode não ter outras coisas
mas tem um coração de ouro.

Rica mãe tem coração
faz a filha de mauicinha
mas a filha acaba na solidão
diminuiu a vida! igual a Passarinho
enquanto a filha vai para o cinema
o pai fica em casa vendo televisão

O Mulher do rico
usa vestido elegante
o Mulher do pobre
usa vestido de elegante
mas todo um tem
uma vida interessante

Rico vs POBRE



450 Rico vs Pobre

Shopping

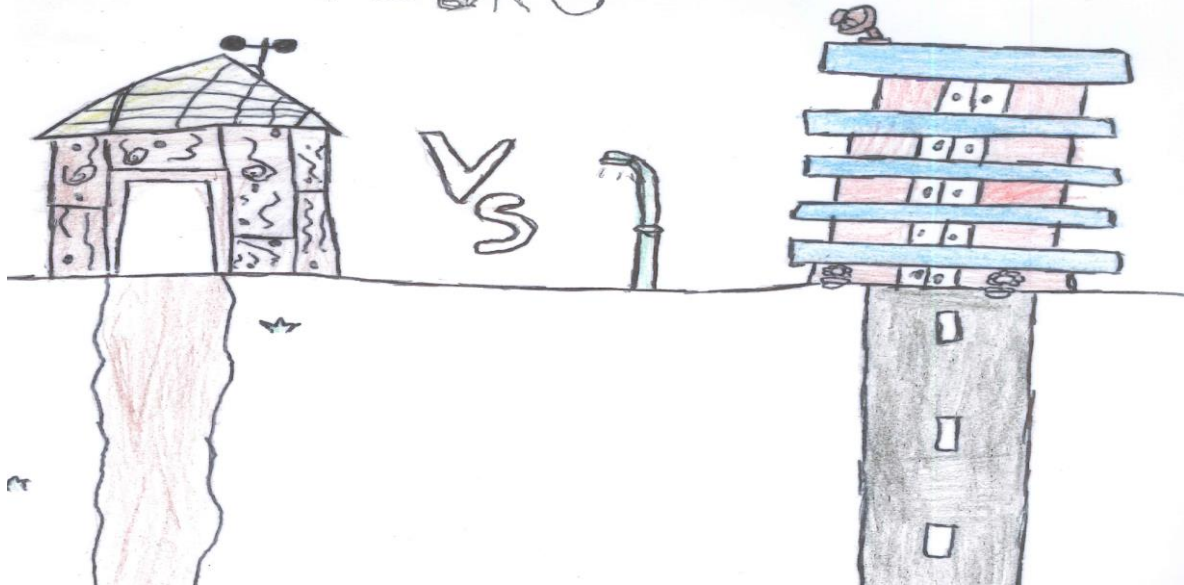


VS

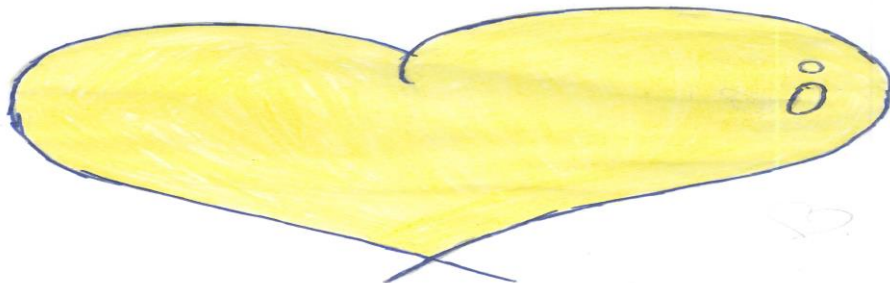
20



CORDEL
RICO
VS
POBRE

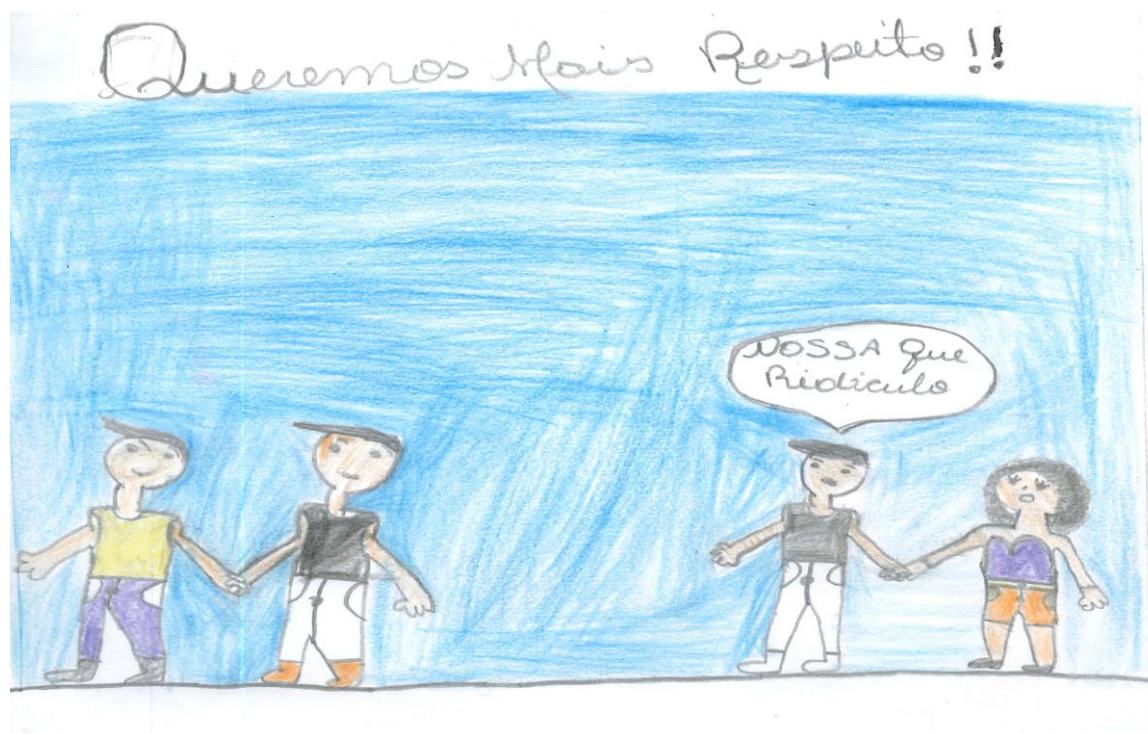


CUIDADO DURICO



Seria? Seria que o presidente aqui mudar?
É nesse mundo onde não temos mais Respeito
Não podemos ser aqui quem
pela não tá mais dando jeito
Não usamos mais roupas que gostamos
E agora não podemos ser mais felizes direito

É hoje em dia não temos mais segurança
prezamos um de respeito, amor ser cidadão como
se um flor
Respeito é bom e todos gostam
Crianças sendo abusadas, Mulheres sendo mortas mais que
horror!
E ainda dizem que presidente aqui Mudar seria mesmo?
prezamos Mundo e nesse Mundo o nosso Mundo
seja lá como for!



Anexo 4: Material utilizado ao final das atividades

NOME DO(A) ALUNO(A): _____

SÉRIE/TURMA: _____

IDADE: _____

AVALIE NOVAMENTE A ATIVIDADE DA PÁGINA 191 DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

FALE SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, NAS QUAIS TRABALHAMOS COM CORDÉIS.
