

POESIA DE CORDEL E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A APROXIMAÇÃO DE DIFERENTES CULTURAS E LINGUAGENS

Renata Caleffi¹

Cláudio José de Almeida Mello²

RESUMO: Com o objetivo de construir alternativas para articular a leitura literária a situações de prática social, utilizando estratégias de leitura como parte do desenvolvimento de capacidades implicadas no processo de letramento, este artigo apresenta reflexões sobre concepções e práticas de leitura, seguidas de proposta de atividade com literatura de cordel, a qual permite ao aluno a aproximação com culturas as mais variadas, tendo em vista a presença nesse gênero de diálogos com a sabedoria popular, mitos, histórias orais e mesmo a literatura clássica, dentre outros. Permite também a aproximação com linguagens que expressam poeticamente essas culturas, incluindo variações linguísticas brasileiras de distintas regiões, arcaísmos, estrangeirismos, gírias e outros fenômenos linguísticos. A seleção do gênero da literatura de cordel, portanto, deve-se ao seu potencial para ser utilizado na perspectiva do letramento na escola no sentido de ultrapassar a cultura local vivenciada pelo aluno, oferecendo ao professor um recurso valioso para uma educação intercultural que, partindo do meio multicultural em que vivemos, possa contribuir para uma futura vivência transcultural.

Palavras-chave: Educação literária, formação do leitor, transculturalidade e ensino, interacionismo.

ABSTRACT: In order to build alternatives for linking literary reading to situations of social practice using reading strategies as part of capacities development involved in the literacy process, this article presents reflections on concepts and practices of reading, followed by proposed activity with cordel literature, which allows the student to approach diverse cultures, considering the presence in this genre of dialogues with the folk wisdom, myths, oral histories and even classic literature, among others. It also allows the approach to languages that express poetically these cultures, including linguistic variations from different Brazilian regions, archaisms, foreign words, slang and other linguistic phenomena. The selection of the cordel literature genre, therefore, is due to its potential to be used in the perspective of literacy in school in order to overcome the local culture experienced by the student, providing the teacher with a valuable resource for intercultural education that, starting from the multicultural environment in which we live, can contribute to a future transcultural experience.

Keywords: Literary education, training of the reader, transculturality and teaching, interactionism.

¹Discente do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: renatinhacaleffi@hotmail.com.

²Doutor em Letras, Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava-Paraná). E-mail: claudiomello10@gmail.com

INTRODUÇÃO

A mais recente edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* revela que o índice de leitura no país diminuiu de 4,7 livros lidos por habitante/ano em 2007 para 4,0 em 2011 (FAILLA, 2012). Ainda que essa alteração possa ser interpretada como uma simples oscilação, ou que ela se deva a alteração na metodologia da coleta de dados, com a alteração na sequência das perguntas, não há dúvida de que o brasileiro lê pouco, menos ainda que em países vizinhos como a Argentina ou o Chile, com 4,6 e 5,4 livros por habitante/ano, respectivamente (JARAMILLO; MONAK, 2012, p. 91-213).

Embora muitos outros fatores contribuam para o estado atual da leitura, a escola certamente tem um papel importante no baixo interesse pelos livros, pois, como instituição responsável pelo ensino formal, por ela passa provavelmente a totalidade das pessoas letradas, expostas ao longo da Educação Básica a um ensino muitas vezes descontextualizado e desinteressante, com práticas que revelam concepções de leitura defasadas, nas quais o leitor figura como um sujeito passivo.

Felizmente, nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1980 (a primeira edição de *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin, por exemplo, foi publicada pela Editora Hucitec em 1979), novos estudos postulam o papel ativo do leitor na interação verbal com o texto, o qual é perpassado por discursos que assinalam a sua socialidade e a sua ideologia (BAKHTIN, 2002; 2003). Nessa orientação, a escola desenvolve atividades direcionadas para a melhoria da compreensão e da capacidade de uso social do texto, de acordo com o conceito de letramento (KLEIMAN; SIGNORINI, 1995).

Tal conceito é relevante para o ensino, tendo em vista a condição altamente letrada da sociedade contemporânea, marcada pelo uso intenso das comunicações, as quais eliminam distâncias físicas e permitem aos educandos conhecerem e mesmo vivenciarem diferentes culturas, compartilhando suas visões de mundo e suas ideologias.

Com o objetivo de construir alternativas para articular a leitura literária a situações de prática social, utilizando estratégias de leitura como parte do desenvolvimento de capacidades implicadas no processo de letramento, este artigo apresenta reflexões sobre concepções e práticas de leitura, seguidas de proposta de atividade com literatura de cordel, a qual permite ao aluno a aproximação com culturas as mais variadas, tendo em vista a presença nesse gênero de diálogos com

a sabedoria popular, mitos, histórias orais e mesmo a literatura clássica, dentre outros, e também a aproximação com linguagens que expressam poeticamente essas culturas, incluindo variações linguísticas brasileiras de distintas regiões, arcaísmos, estrangeirismos, gírias e outros fenômenos linguísticos. A seleção do gênero da literatura de cordel, portanto, deve-se ao seu potencial para ser utilizado na perspectiva do letramento na escola no sentido de ultrapassar a cultura local vivenciada pelo aluno, oferecendo ao professor um recurso valioso para uma educação intercultural que, partindo do meio multicultural em que vivemos, possa contribuir para uma futura vivência transcultural.

CONCEPÇÕES DE LEITURA, TEXTO, LEITOR E PRÁTICAS DE ENSINO

Boa parte das dificuldades do trabalho com a leitura na escola diz respeito ao fato de que, ainda que sejam escritos em língua materna, os textos não se relacionam aos usos efetivos da linguagem para os alunos. No seu meio social, os alunos têm usos e funções distintos para os muitos textos com que se deparam e para os quais desenvolvem estratégias de acordo com os objetivos da leitura, respeitando a complexidade dos textos e as práticas discursivas a que eles têm acesso. Na escola, entretanto, boa parte das vezes o texto é concebido como uma somatória de frases e utilizado como pretexto para o ensino da gramática normativa. Tal situação denota uma concepção de leitura como decodificação de conteúdos vigente até a segunda metade do século passado, e ainda presente em muitas práticas educativas (KLEIMAN; SIGNORINI, 1995).

Na área dos estudos linguísticos e literários, um marco para a mudança de paradigma das concepções sobre texto, leitor e leitura são os fundamentos teóricos formulados por Mikhail Bakhtin. Uma das questões centrais no pensamento do autor é a sua compreensão do caráter essencialmente dialógico de toda palavra, pois a enunciação se coloca em um meio social, um espaço de compartilhamento e comunicação, razão pela qual são um "eu" e um "outro" que intervêm na constituição da palavra, uma espécie de ponte entre locutor e interlocutor. Ressalta-se assim a condição social da linguagem, já que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 2002, p. 113).

Essa perspectiva se projeta também na concepção de texto coerente com esse referencial. Partindo do entendimento de que "A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais" (BAKHTIN, 2002, p. 66), podemos compreender o texto como uma rede de discursos que o perpassam e manifestam sua socialidade e sua perspectiva ideológica, dada a participação do autor, do receptor e do contexto na produção de sentidos do texto: um diálogo de tipo especial, que revela "a complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica o ato de cognição e de juízo" (BAKHTIN, 2003, p. 333).

O conceito de leitura em Bakhtin acompanha essa perspectiva interacionista de linguagem, pois no ato da leitura,

Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele. (BAKHTIN, 2003, p. 333)

A partir do referencial bakhtiniano, autoras como Kleiman e Signorini (1995), Soares (1998) e Rojo (2004) desenvolvem o conceito de letramento, que caracteriza a capacidade do leitor de fazer um uso social da linguagem escrita e compreender a dimensão ideológica que perpassa todo discurso. Podemos falar, portanto, de diversos tipos de letramentos, de acordo com o contexto, a finalidade e a necessidade do sujeito.

Em situações de ensino, a escola muitas vezes utiliza os textos fora de contexto para ensinar aspectos da língua e estratégias de leitura não condizentes com os interesses e as necessidades dos alunos, com práticas didáticas que têm como consequência uma prática distante dos usos sociais.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo

em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROXO, 2004, p. 2).

Para melhorar as práticas escolares, Kleiman & Signorini (1995) propõem uma diversificação no trabalho de acordo com a necessidade do aluno, com atividades cognitivas, que envolvem processos mentais automáticos e inconscientes, com conhecimentos linguísticos e práticas discursivas na abordagem do texto; e atividades metacognitivas, de tipo consciente, sobre conhecimento do próprio processo de leitura. Com isso, os alunos se tornam conscientes da reconstrução de sentidos no ato da leitura, mediante um diálogo entre o texto e conhecimento prévio, que se transforma em função da nova informação, gerando a produção de um conhecimento novo.

De acordo com a necessidade, várias capacidades de leitura são exigidas do leitor, de acordo com o contexto, os objetivos com o texto, dando lugar a distintos letramentos, o que demanda: capacidades de decodificação; de compreensão, com as estratégias pertinentes que permitam a antecipação de sentidos, a formulação de hipóteses, a produção de inferências e a verificação para confirmá-las ou não, a localização de informações no texto, a generalização; e capacidades de apreciação e réplica, envolvendo a interação e interpretação do texto, a recuperação das suas condições de produção, a estipulação de objetivos para a leitura, a percepção de linguagens e intertextualidades, a relação entre os diversos discursos presentes no texto (interdiscursividade), a apreciação estética e/ou afetiva e ética e/ou política (ROJO, 2004, p. 4-7). Desta forma, o leitor se coloca diante do texto como um sujeito crítico, pois assim:

discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto. (ROJO, 2004, p. 7)

Afirma-se assim o papel da escola como formadora do pensamento crítico do aluno, para que ele possa compreender e participar ativamente da sociedade, por isso a necessidade de instaurar um ambiente escolar propício à

discussão participativa. A vivência engendrada pela interação verbal nessa perspectiva demanda uma atividade mental que, a partir do texto, provoca uma contextualização de vivências já estabelecidas. Para que a aprendizagem seja efetiva, o educador extrapola as situações de escrita puramente escolares e remete às práticas sociais. Dessa forma, possibilita-se aos alunos o contato com gêneros que circulam em seu meio social e ainda possibilitam a inserção de pensamentos críticos.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A fim de explorar as capacidades de compreensão de texto, são interessantes as contribuições da psicolinguística apresentadas por Solé (1998) e desenvolvidas por Menegassi (2005). Não vemos contradição em utilizar um aporte teórico-metodológico dessa área em uma proposta fundamentada nos conceitos interacionistas de linguagem e do letramento, pois, "Como vimos enfatizando, diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens" (ROJO, 2004, p. 4), de acordo com as distintas práticas letradas. É o professor, conhecedor do contexto de ensino e das necessidades de seus alunos, quem decide que estratégias e que capacidades explorar.

Menegassi (2005) defende que a interação em ambiente de ensino ocorre em uma tríplice formação: o texto, o aluno e o professor, ao qual cabe mediar o contato entre texto e aluno para que este consiga dialogar com aquele e produzir sentidos. Ou seja,

[...] o texto produz mudanças no aluno e no professor; o aluno produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto. Não que se delimite aqui que as mudanças sejam visíveis, ao contrário, seus aspectos cognitivos podem ser observados a partir das discussões que se processam na interlocução que se estabelece entre os três participantes. Se essas interações forem orientadas na direção de se produzir novos sentidos, sempre pela mediação do professor, e não de sua simples interferência, certamente o aluno aprende e desenvolve estratégias que lhe possibilitem trabalhar com o texto, sem necessariamente ter receio de produzir mudanças em seus pensamentos e atitudes (MENEGASSI, 2005, p. 110).

Essas estratégias de leitura não são únicas, pois cada leitor desenvolve as suas de acordo com a necessidade em cada caso concreto, independentemente da vontade do professor ou da escola; cabe ao professor desenvolver atividades para que o aluno gradativamente se torne um leitor autônomo a partir de uma capacidade interpretativa e uma interação maior, podendo estruturar suas leituras de forma mais eficaz, tornando-se um leitor competente que pode “[...] usufruir desse procedimento na leitura de textos que encontra no cotidiano social em que convive, não se restringindo o trabalho com o estudo do texto somente à sala de aula” (MENEGASSI, 2005, p. 79). Nota-se na citação do autor a compreensão de que as estratégias de leitura com base na psicolinguística não concorrem com as práticas de letramento; ao contrário, elas são um meio para o leitor ampliar a capacidade de produção de sentidos do texto e, a partir da sua interpretação, identificar os discursos nele presentes e relacioná-los a outros, reconhecer pontos de vista e ideologias e posicionar-se em face deles, o que denota a sua criticidade.

Menegassi (2005) sugere quatro estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação. Na primeira estratégia, convém selecionar textos que despertem o interesse do leitor, o que remete à necessidade de escolher algo pertinente ao horizonte de expectativas do aluno, não tão distante que ele não reconheça o conteúdo, nem tão próximo que simplesmente repita os conhecimentos acumulados, permitindo-lhe *leituras emancipadoras*, no jargão da Estética da Recepção (ZILBERMAN, 1989).

Na estratégia de antecipação de leitura são acionadas hipóteses pelo próprio aluno e pelo professor. Quando os conhecimentos de mundo do leitor são trazidos para a sala, o aluno é instigado a produzir novos textos, transformando seus pensamentos. Dessa forma, ele é estimulado a participar da leitura, a propor e a desvendar os significados propostos por si e pelos colegas e mesmo a questioná-los.

A estratégia de inferência consiste em ações que unem o conhecimento externo do aluno ao interno do texto. “Na verdade, é uma ponte de sentido que o leitor cria com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existia antes do texto, nem no leitor” (MENEGASSI, 2005, p. 80). Quando as inferências são acionadas, os sentidos se constroem a partir de ligações com a vida do leitor, dando lugar à plurissignificação de um mesmo texto, na medida em que elas são ativadas por conhecimentos prévios de cada leitor.

Na quarta estratégia ocorre a verificação, em que se dá a confirmação ou não das inferências e das antecipações, possibilitando ao leitor reavaliá-las em face de seu conhecimento de mundo, construindo então o seu sentido do texto. À medida que confirma as previsões levantadas, o leitor sente-se mais apto a construir sentidos. Ao mesmo tempo, se essas inferências não forem confirmadas “cabe ao leitor alterar as estratégias, possibilitando uma escolha mais adequada ao texto trabalhado” (MENEGASSI, 2005, p. 82).

LITERATURA DE CORDEL: COMPREENSÃO DE TEXTO

Apresentamos a seguir uma proposta de leitura como prática social para o cordel "Um sapo dentro de um saco", do poeta cearense Marcos Mairton da Silva (2006). Como primeira estratégia, a seleção ocorreu levando em conta o interesse de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a criatividade, humor e musicalidade do poema.

Iniciando o trabalho com os alunos em sala, utiliza-se a estratégia da antecipação. Antes de apresentar o texto, o professor mobiliza o horizonte de expectativas dos alunos sobre animais; incentivando a participação por meio de um diálogo, mobiliza os conhecimentos sobre animais vertebrados e invertebrados, sobre os tipos destes últimos, até que a turma mencione o sapo.

De forma lúdica, indaga sobre vivências pessoais com esse animal. Em seguida, propõe a atividade, a leitura de um poema intitulado “Um sapo dentro de um saco”. A curiosidade em saber o conteúdo do texto aguça no leitor o desejo de ler, descobrir e compartilhar hipóteses, as quais são solicitadas pelo professor antes de iniciar a leitura.

Como o objetivo é fazer uma leitura como prática social, engendrada pela curiosidade em conhecer a história anunciada pelo título inusitado, é bom o professor estar atento ao entusiasmo da turma e não demorar demasiadamente a ponto de prejudicar o interesse em ler o texto. Na sequência, o professor pode iniciar a leitura do texto em voz alta, a fim de explorar a sua musicalidade e dar exemplo de oralização, que será compartilhada ao longo da leitura, durante a qual o professor faz interrupções para estimular a produção de inferências, como as que seguem a título de exemplo, a partir da seguinte estrofe:

Andando por esse mundo
Já vi muito bicho feio.
Por isso, dificilmente
Me espanto ou me aperreio.
Mas tive um certo receio
Ao encontrar, num buraco,
Um sapo dentro de um saco;
Um saco com um sapo dentro;
O sapo fazendo papo
E o papo fazendo vento. (SILVA, 2006, p. 26)

A que bichos feios o narrador estaria se referindo? Por que alguns bichos são considerados feios? Quem poderia ter colocado o saco contendo o sapo dentro de um buraco? Por que alguém teria feito isso? Por que o sapo incha o papo? Por onde ele solta o vento?

À medida que o texto avança, surgem novas antecipações e novas inferências são acionadas, em um processo mental simultâneo à última das estratégias, a verificação, na qual ocorre a confirmação ou rejeição das hipóteses iniciais e das criadas ao longo da leitura. Assim, o aluno ativa novas descobertas, propiciadas pelas estratégias que ele próprio mobiliza: “[...] o leitor relaciona as novas informações que são apresentadas no texto ao conhecimento prévio que já possui, ampliando-o ou, até mesmo, construindo novos conhecimentos” (MENEGASSI, 2005, p. 94).

Assim, no decorrer da atividade, previamente preparada, o professor interrompe a leitura nos pontos que deseja para ativar inferências, produzir novas hipóteses e realizar verificações, podendo dar tempo para os alunos compartilharem informações e opiniões entre si. É importante o professor manter um controle da dinâmica para que o objetivo de ampliar a compreensão e a interação com o texto por meio do trabalho com as estratégias de leitura não transforme a atividade em um estudo asséptico do texto, para não prejudicar a apreciação estética e a fruição literária.

Como hipóteses de oralização, o professor pode alternar entre a sua leitura, a dos alunos individualmente e a da turma toda, coletivamente.

Ao final da leitura, o leitor terá relacionado as suas inferências produzidas anteriormente e durante a leitura, concluindo com a compreensão do texto e elaborando a sua leitura da história, que é sempre diferente, tendo em vista os conhecimentos prévios e a interação de cada um.

Para avaliar a compreensão da leitura, Menegassi (2005) sugere atividades que levem o aluno a retomar o texto e a refletir sobre os seus sentidos, com perguntas que ultrapassem o sentido literal.

LETRAMENTO E LEITURA CRÍTICA

Antes, porém, de fazer a avaliação, o professor desenvolve outras atividades de reflexão crítica sobre o material lido. Ressaltamos que as atividades propostas nesta parte do trabalho podem ser feitas durante o desenvolvimento das estratégias de leitura, a critério do professor; ambas estão separadas aqui pela necessidade didática do raciocínio.

As atividades de reflexão crítica sobre o texto encontram eco naquilo que as autoras da área do letramento (KLEIMAN & SIGNORINI, 1995; SOARES, 1998; ROJO, 2004) entendem como a mobilização de diversas capacidades de leitura nas distintas práticas letradas. Além das estratégias de leitura acima trabalhadas como capacidades de compreensão, apresentamos para o trabalho com o texto "Um sapo dentro de um saco" atividades de apreciação e réplica, com o objetivo de ampliar a interpretação e a interação do leitor com o texto.

Uma delas é a recuperação das condições de produção do texto. O professor coloca questões como: Quem é o escritor do texto? Onde ele vive? Qual é a sua condição social? Que valorização positiva ou negativa há em seu meio em relação aos animais invertebrados, como o sapo? Que visão de mundo ou ideologias ele transmite por meio do texto? Para que tipo de leitor ele escreve? Que gênero ele utiliza? Qual é o perfil do narrador? Essas questões visam a superar a leitura literal do texto, questionando a sua autoridade e fazendo uma apreciação crítica.

A fim de que os alunos percebam relações de interdiscursividade, o professor pode apresentar outros textos que veiculem discursos defendendo a preservação da fauna e do meio ambiente ou o respeito aos direitos dos animais, e contrapô-los ao cordel lido, especialmente ao conteúdo da estrofe abaixo:

Assustado com a coisa
Que se sacudia inteira,
Que fazia mais zoadá
Do que vendedor na feira,

Bati a mão na peixeira,
Joguei de lado o casaco,
Meti a faca no saco,
No saco com o sapo dentro;
O sapo fazendo papo
E o papo fazendo vento.
(...)
Dei mais de vinte facadas (...). (SILVA, 2006, p. 26)

Um exemplo de seleção de textos que circulam no meio social dos alunos para o caso são as matérias veiculadas na mídia sobre maus tratos a animais por parte de laboratórios farmacêuticos. Em seguida, o professor pode propor uma reflexão sobre a reação da turma quando da leitura de "Um sapo dentro de um saco", a fim de verificar se eles mantêm a percepção acerca da atitude violenta do narrador contra o sapo indefeso (durante a primeira leitura, é comum achar a situação engraçada, mas após o contato com discursos contrários aos maus tratos a tendência é adotar uma postura crítica em relação à atitude do narrador). Desta forma, procede-se à elaboração de apreciações relativas a valores éticos, tornando os leitores aptos a posicionar-se a favor ou contra as ações decorridas no cordel, criticando as suas posições e ideologias e relacionando-as à sua realidade, fazendo, enfim, uma réplica crítica às posições do autor.

Como avaliação formativa, o professor observa e registra suas percepções em relação ao desempenho dos alunos, e também pode utilizar os tipos de questões indicadas por Rojo (2004), solicitando aos alunos para localizarem informações no texto, a generalização durante as atividades, sem isolar a avaliação como um processo à parte.

A conclusão do trabalho pode ser realizada com a produção de textos de literatura de cordel pelos alunos, em sala de aula ou em casa, individualmente ou em grupos. A poesia, a composição, os desenhos (análogos às xilogravuras que caracterizam o cordel) e a montagem são de responsabilidade de cada grupo, formados de três a cinco integrantes. As histórias podem incidir sobre histórias pessoais, ficcionais e/ou baseadas em outros cordéis lidos. Como a atividade citada é realizada de maneira lúdica, esta proporciona uma interação social ainda maior.

Ao final do processo, todos os folhetos elaborados são amarrados em um cordel e expostos na biblioteca, onde os alunos podem apresentá-los para os colegas e outros convidados, como a família. A biblioteca pode emprestar o material confeccionado para todos os alunos da escola, convertendo-se as

produções em textos reais, e não como meros exercícios de prática de escrita na disciplina de Língua Portuguesa; assim, a produção de texto, como a leitura, ganha legitimidade do ponto de vista da prática social.

LITERATURA DE CORDEL: POSSIBILIDADES PARA A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO

Após o estudo de "Um sapo dentro de um saco", em aulas seguintes o professor pode explorar a riqueza cultural da literatura de cordel, desenvolvendo leituras de outros títulos e autores, e trabalhar variados temas locais e regionais, costumes, formas de linguagem, crenças e outros aspectos do Norte e do Nordeste do Brasil, aprofundando e ampliando com os alunos a noção de cultura:

(...) este termo vem a referir-se a todo um conjunto devidamente articulado de elementos relacionados com a forma de pensar, sentir e atuar, ligada a crenças básicas e gerais que dão aos diversos grupos culturais um grau mais ou menos elevado de coesão. Assim entendida, a cultura pode incluir perspectivas próprias de gênero, de classe social, de grupos étnicos e até das religiões. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 77, tradução nossa³)

Para citar apenas um dos clássicos do cordelista José Pacheco, "A chegada de Lampião no Inferno", o professor pode abordar questões históricas, literárias, bíblicas, linguísticas, ideológicas, possibilitando ao aluno o contato com a cultura do sertão nordestino e do cangaço por meio da literatura de cordel.

Dessa forma, a vivência multicultural, caracterizada pela "justaposição das distintas culturas existentes em um mesmo espaço físico, mas sem que implique que haja intercâmbio entre elas" (HERNÁNDEZ, 2005, p. 78, tradução nossa⁴), abre caminho para uma vivência intercultural, em que se verifica o "enriquecimento mútuo e, por conseguinte, o reconhecimento e a valorização

³Citação original: "Este termino viene a referirse a todo un conjunto, debidamente articulado, de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales que dan a los diversos grupos culturales un grado más o menos elevado de cohesión. Así entendida, la cultura puede incluir perspectivas propias del género, de la clase social, de los grupos étnicos y hasta de las religiones".

⁴Citação original: "yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico, pero sin que implique que haya un enriquecimiento, es decir, sin que haya intercambio entre ellas".

(tanto intrínseca como extrínseca) de cada uma das culturas em um marco de igualdade" (HERNÁNDEZ, 2005, p. 78, tradução nossa⁵).

Tais atividades se revestem de grande relevância tendo em vista a convivência em uma mesma unidade educativa de alunos provenientes de distintas etnias, regiões, religiões. No Brasil, sobretudo nos centros urbanos, o preconceito em boa parte do país contra a cultura do campo, em especial a região Nordeste, pode ser questionado pelo conhecimento e pela valorização da cultura daquele povo, por meio da literatura de cordel.

Desta forma, a escola pode contribuir para uma profunda integração transcultural oriunda, mais do que da integração, do sincretismo entre diferentes culturas.

(...) indicar que também se começa a falar de "transculturalidade" como um processo de aproximação entre as culturas diferentes, que busca estabelecer vínculos mais acima e mais além da cultura mesma em questão, quase criando fatos culturais novos que nascem do sincretismo e não de uma união, nem da integração cultural que interessa a uma determinada transação, isto é, se as coisas se fazem bem, a convivência de culturas facilitada por sua vez pelos modernos meios de deslocamento, comunicação e informação, pode ser um elemento fundamental que contribua para o amadurecimento da Humanidade, manifesta no acordo, respeito e promoção de valores universais acima das peculiaridades de raça, etnias e até religiões, caminhando decididamente até a fraternidade universal ou, como dizíamos a princípio, até uma "transculturalidade". (HERNÁNDEZ, 2005, p. 79, tradução nossa⁶)

⁵Citação original: "enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad".

⁶Citação original: "(...) indicar que también se empieza a hablar de "transculturalidad" como un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más arriba y más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción, es decir, que si las cosas se hacen bien, la convivencia de culturas facilitada a su vez, por los modernos medios de desplazamiento, comunicación e información, puede ser un elemento fundamental que contribuya a la maduración de la Humanidad, manifestada en el acuerdo, respeto y promoción de unos valores universales por encima de peculiaridades de raza, etnias y hasta religiosas, caminando decididamente hacia la fraternidad universal o, como decíamos al principio hacia una "transculturalidad".

Ao relacionar de forma dialógica os conhecimentos, discursos e valores disseminados pelos textos com a realidade social dos alunos, o trabalho com o letramento supera as atividades meramente disciplinares e propicia aos alunos uma reflexão sobre questões éticas, políticas e ideológicas, auxiliando-os a construir uma visão crítica de mundo e a ampliar a sua participação cidadã na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um gênero literário que congrega em seu fazer poético o encontro de tantas culturas, desde a clássica e a mitológica europeias até a popular e contemporânea brasileiras, com uma riqueza de linguagem que abrange expressões populares de determinadas variedades lingüísticas, ao lado de usos cristalizados como o padrão culto da língua portuguesa, a literatura de cordel consiste em um relevante recurso para uma educação intercultural por ultrapassar barreiras regionais, faixas etárias e classes sociais.

Gênero popular por excelência, o cordel pode propiciar na aula de literatura e de língua a presença da prática social, tendo em vista o vivo interesse que desperta entre o público juvenil e mesmo infantil, pois quando o aluno entra em contato com o texto poético, ele é tomado por vivências que o distanciam do universo familiar, lingüístico e social, e, ao mesmo tempo, o orientam para a criação de novos vínculos, produzindo um clima de segurança e prazer, e não de temor. Essa experiência poética propicia uma nova consciência infantil e juvenil, que permite a descoberta do novo e instiga a procura de novas respostas para as situações vividas (BORDINI; AGUIAR, 1993), mobilizando capacidades engendradas no processo de letramento.

Desse modo, o aluno agrega valor à literatura e busca, fora dela, elementos para a compreensão do texto e de outras culturas, aproximando a leitura de sua realidade social. O cordel, como gênero literário brasileiro, é um recurso privilegiado para essa aproximação, pois, além da musicalidade e da criatividade que muitas vezes convida ao riso, guarda um interesse por contar histórias ficcionais e históricas, alinhavando uma perspectiva da identidade brasileira à própria identidade do aluno. Ao propiciar ao educando a vivência de outras culturas de forma intercultural, a escola presta uma importante contribuição para a construção de uma futura sociedade transcultural.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

HERNÁNDEZ, Veronica Hidalgo. Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. **Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació**, Tarragona, n. 1, 2005, p. 75-85.

JARAMILLO H., Bernardo; MONAK S., Lenin. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 191-213.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Maringá: UEM, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: 2004. Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

SILVA, Marcos Mairton da. Um sapo dentro de um saco. In: _____. **Uma sentença, uma aventura e uma vergonha**. Mossoró: Queima Bucha, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

