

CLÁUDIA MICHELLY ALVES TAVARES CORTEZ

**CORDEL: SABERES DA LITERATURA POPULAR
LOCAL-GLOBAL E SUA INTERAÇÃO COM A
CULTURA E O COTIDIANO DE UMA ESCOLA DO
CAMPO**

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

CLÁUDIA MICHELLY ALVES TAVARES CORTEZ

**CORDEL: SABERES DA LITERATURA POPULAR
LOCAL-GLOBAL E SUA INTERAÇÃO COM A
CULTURA E O COTIDIANO DE UMA ESCOLA DO
CAMPO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Co-orientador: Prof Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

AGRADECIMENTOS

Em toda caminhada encontramos pessoas que vão se tornando fundamentais para que esta possa acontecer. São pessoas que nos dão muito mais que conhecimentos, nos fazem perceber que somos capazes de caminhar rumo a nossos objetivos.

As vezes é uma palavra, quando nossa voz está tremula, um sorriso, quando nosso rosto esta tenso ou até mesmo um olhar, que mesmo sem dizer nada, acaba dizendo tudo. Encontrei nesse tempo de caminhada inúmeras pessoas que não me deixaram perder o ritmo, assim, agradeço: primeiramente a Deus, que tanto me fortalece e acalma nos meus momentos de angustia e que, acima de tudo, me guiou em todos os momentos desse mestrado, colocando no meu caminho as pessoas certas.

A minha família, presente de Deus em minha vida. A você, meu amado filho André, motivo de minha inspiração; Antônio Sobrinho, meu amado esposo, que tanto me incentiva e que com sua simplicidade e amor sempre soube dizer a palavra certa, na hora certa; ao meu sábio pai, exemplo maior em minha vida, que me enche diariamente de carinho; minha adorável mãe, que sempre me incentivou a ser uma pessoa do bem; e finalmente meu irmão Netinho, por sempre ter contado com o mesmo quando busquei ajuda.

A professora Doutora Maria das Graças de Andrade Ataíde de Almeida, que desde o dia em que a vi pela primeira vez, tive a certeza de que fora a pessoa enviada por Deus para caminhar ao meu lado, orientando os passos certos e o ritmo adequado. Nela encontrei uma pessoa amiga, de voz suave, carinhosa e de atitudes firmes, que traz em sua essência uma mistura rara: sabedoria, simplicidade e humildade.

Ao professor Doutor Manuel Tavares Gomes, co-orientador, pelas muitas sugestões, pela disponibilidade em ajudar, contribuindo assim de forma significativa para a conclusão desse trabalho.

As colegas de trabalho Áurea Sandra e Luzineide Gomes Calado, pela paciência diante de minhas constantes ausências.

E aos amigos Aldací, Andreia, Adaécio, Dalúbia, Socorro, Cínara, Gorete, Priscila, Márcia Karina e Talison pelas inúmeras ajudas que recebi dos mesmos.

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria."

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Sem ele eu não estaria
Nem sequer a respirar
Aquele que impulsiona
E nos faz acreditar
Por isso agradeço a Deus
Que está sempre a nos guiar.

A minha querida família
Quero também contemplar
Minha mãe tão querida
E o meu pai exemplar
O meu amado marido
E um filho espetacular.

Sobre professora Graça
É preciso ressaltar
Mulher competente
Que veio orientar
Toda esta caminhada
Esteve a nos ajudar.

RESUMO

CORTEZ, Cláudia Michelly Alves Tavares. Cordel na Sala de Aula: literatura popular no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental da Escola Municipal Dr. José Gonçalves município Mossoró/RN. Lisboa, 2012, 117 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT, 2012.

A preocupação central desta pesquisa foi compreender como a literatura popular de cordel, em contexto global, tem contribuído, através da interdisciplinaridade, para o processo de ensino-aprendizagem voltado para o cotidiano e a cultura dos alunos de uma escola rural. A pesquisa foi desenvolvida com 03 professores e 09 alunos do ensino fundamental I de uma escola rural, pertencente à rede municipal de Mossoró RN. Na busca por respostas em torno do objeto pesquisado, foi realizada uma abordagem qualitativa. No primeiro momento, foi feita a observação de campo, onde todos os detalhes eram anotados em um diário de campo, e em seguida foram realizadas as entrevistas e a análise dos dados, esta guiada pela análise de discurso. Os resultados demonstraram que no contexto atual globalizado, a literatura popular de cordel, é um importante instrumento para educação e quando inserido na sala de aula, contribui para o resgate de saberes, valorizando o cotidiano e a cultura local. Sendo assim, o cordel pode ser visto como um instrumento integrador, onde o professor, de forma interdisciplinar, consegue realizar o diálogo com outras disciplinas, diminuindo as barreiras do conhecimento, favorecendo a superação da fragmentação atual entre os saberes.

Palavras-Chave: Cordel, Literatura Popular, Saberes, Cotidiano, Cultura, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Cortez, Cláudia Michelly Alves Tavares. Cordel classroom: popular literature in the teaching-learning of students in 3rd and 4th year of primary school Municipal Dr. José Gonçalves municipality Mossoró/ RN. Lisboa, 2012, 117 fls. Dissertation (Master's degree in Education) – Master's degree Program in Education, ULHT, 2012.

The central concern of this research was to understand how the popular literature of string in a global context, has contributed, through interdisciplinarity, for the teaching-learning process focused on the daily life and culture of the students in a rural school. The research was conducted with 03 teachers and 09 students from elementary school to a rural school, belonging to the municipal Mossoró RN. In search of answers around the object studied, we conducted a qualitative approach. At first, the observation was made in the field, where all details were recorded in a diary, and then the interviews were conducted and data analysis, guided by this discourse analysis. The results showed that the current globalized context, popular literature twine, is an important tool for education and when we entered the classroom, contributing to the rescue of knowledge, valuing the daily life and culture. Thus, the line can be seen as a tool integrator, where the teacher, in an interdisciplinary way, can perform the dialogue with other disciplines, lowering the barriers of knowledge, favoring overcoming the current fragmentation among knowledge.

Keywords: String, Folk Literature, Knowledge, Daily Life, Culture, interdisciplinarity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFRS	Casas Familiares Agrícolas
EFAS	Escolas Família Agrícolas
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Brasileiros
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
RN	Rio Grande do Norte

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	16
1.1 Saberes do senso comum.....	17
1.1.1 Cultura x Saberes	21
1.1.2 Os saberes no contexto escolar.....	26
1.1.3 A literatura popular e a interdisciplinaridade	32
1.2 Educação do campo: uma História de lutas e descasos	40
1.2.1 Educação rural e Educação do campo	42
1.2.2.Educação do campo x Leis	45
1.2.3 A Educação na comunidade São João da Várzea: do multisseriado a seriação uma luta da comunidade	48
1.3 Uma visão panorâmica sobre a interdisciplinaridade no contexto atual	50
1.3.1 A interdisciplinaridade e a fragmentação do conhecimento.....	52
 CAPÍTULO II–PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	55
2 Objetivos da Pesquisa.....	56
2.1 Objetivo Geral	56
2.2 Objetivos Específicos	56
2.3 Metodologia escolhida.....	56
2.4 Lócus da Investigação	58
2.5 Sujeitos da pesquisa.....	62
2.6 Instrumentos de coletas de dados	64
2.6.1 Observação	64
2.6.2 Entrevistas	65
2.7 Instrumento de análise dos dados	67
 CAPÍTULO III– ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	69
3.1 Análise e discussão dos resultados obtidos através da observação	70
3.2 Análise e discussão das entrevistas	84
3.3 Identificação pessoal dos professores e alunos.....	84

3.3.1 Formação Discursiva: compreensão inicial em torno da literatura de cordel.....	85
3.3.2 Formação Discursiva: o uso da literatura de cordel na sala de aula e a Aprendizagem.....	91
3.3.3 Formação Discursiva: Projeto de " Iniciação a Poesia Popular Nordestina"	99
3.3.4 Formação Discursiva: saberes presentes na literatura de cordel	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	i

INTRODUÇÃO

Vivenciamos no contexto atual inúmeras mudanças que são refletidas nas diversas dimensões da sociedade, dentre elas, a educação. Algumas dessas transformações foram mais impactantes, outras menos. Ao refletirmos sobre tais mudanças, percebemos que as questões culturais estão fortemente ligadas à própria divisão da sociedade, tornando necessário compreendermos as relações existentes entre educação e cultura, para compreendermos melhor o contexto no qual estamos inseridos.

Para Santos (2005), se voltarmos o nosso olhar ao longo da história, veremos que o paradigma científico empirista que compartimenta o conhecimento e nega a importância de outros saberes que não seguem seus princípios epistemológicos ou não obedecem as suas regras, tem sido o modelo de cientificidade vigente em nossa sociedade.

Modelo este que, segundo Kuhn (2000), passa a ser questionado, assim como muitos outros paradigmas que dominaram determinadas épocas e que com o tempo também foram revogados. Para esse autor, isso acontece quando uma nova forma de pensar o mundo a nossa volta começa a se estruturar, dando início à formação de um novo paradigma, determinado por alterações no chamado "período pré-paradigmático" (p.72). É um estágio complexo e multifacetado, onde os métodos e crenças presentes no contexto anterior deixam de vigorar. Pereira (2002) acredita ser um período de confrontos, onde o novo paradigma "compete com o anterior, negando, na maioria das vezes, seus pressupostos, alterando a sua perspectiva histórica, suas crenças, concepções, formas de pensar, atuar e produzir conhecimentos."(p.21).

Para Kuhn (2000) esse confronto entre formas diferentes de ver e pensar o mundo a nossa volta resultam na prevalência de um modelo sobre o outro. Nesta ótica, Santos (2010) explica que atualmente é possível perceber, através de uma intensa e diversa quantidade de acontecimentos, que esse modelo de racionalidade científica que predominou ao longo dos tempos, dividindo e reprimindo os inúmeros saberes presentes no cotidiano - seguindo a lógica de que compartimentando os saberes se chegaria a totalidade do mesmo - não se confirmou. Dessa forma, passam a serem visíveis os prejuízos causados pela supervalorização dos saberes científicos em detrimento dos saberes tidos como populares, o que levou à atual crise de paradigmas.

Diante dessa constatação e dentro deste contexto pós-moderno, Morin (2005) acredita que essa crise trouxe a necessidade de ver o mundo e os acontecimentos através de múltiplos olhares. Santos (2005) complementa, afirmando que a insustentabilidade do paradigma vigente, assim como o visível diálogo existente entre o todo e as partes, foi fundamental para a emergência de uma nova forma de ver e pensar o mundo.

Na visão de Forquim (1993, p.10), *"incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica"*. Forquim acredita que a educação – seja ela interpretada em seu sentido amplo, de forma a socializar a pessoa ou voltada para uma visão mais restrita de escola – está sempre ligada a propósitos e carregada de ideologias. Visto isso, ressalta Candau (2000) que é hora *"de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura vigente na nossa sociedade"* (p. 62).

Nesta perspectiva, educar é algo que está direcionado a um alguém, por isso, a educação *"supõe também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação"* (FORQUIN, 1993, p.10). O autor complementa que os conteúdos nem sempre valorizam as experiências presentes na subjetividade:

“[...] esses conteúdos se apresentam irredutíveis às particularidades, presentes na subjetividade ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (p.10)”.

Concomitante com esse pensamento, Simão (2004) ressalta a importância de perceber que a cultura é uma das organizadoras da educação escolar, e de assim podermos refletir cada vez mais sobre estas relações, que interferem no contexto escolar. Para a autora, é importante averiguar de forma complexa o dia-a-dia do contexto escolar, as trocas e os diálogos que nele ocorrem, como também os afastamentos e quebras existentes entre a cultura presente no cotidiano das pessoas e a cultura escolar.

Nesse universo que forma a cultura, encontramos um contexto plural repleto de diversidades, *"onde circulam diferentes manifestações, por exemplo, das culturas eruditas e*

populares, da arte e da ciência, do artesanato e da tecnologia, abrangendo, inclusive, diferentes formas de comunicação de massa.”(SIMÃO, 2004, p.03).

Canclini (1997) acredita que nessa relação da cultura com a sociedade, existe uma diversidade de múltiplos e variados processos de hibridização cultural, que implica distintas misturas interculturais e exigem um grande esforço crítico e criativo de compreensão. E a ação educativa é fecundada em meio a esse conjunto de relações e se apresenta repleta de significações, símbolos, representações e saberes construídos e legitimados não só cientificamente, como também socialmente.

Assim, Forquin (1993) ressalta que toda a seleção de conteúdos é ideológica, e que é na transposição didática que os saberes, a cultura e os conteúdos são repassados aos sujeitos. Quanto a isso, Perrenoud (2000) esclarece que encontramos no cotidiano escolar tanto o currículo formal, que chega através de programas e formas de ensino, como também o currículo real, que corresponde às transformações dos saberes que são selecionados e ensinados. E esse processo completa-se quando os saberes são absorvidos pelos alunos. Desta forma, o autor diz que, ao ensinar, o educador produz e dá forma a saberes, possibilitando que os mesmos possam ser compreendidos e também avaliados.

Olhando o processo educativo nessa perspectiva, os professores assumem papel fundamental neste “*empreendimento cultural em que se constitui a educação, passam a ser vistos como sujeitos da e na cultura, e mais ainda, como produtores da mesma*” (FERNANDES, 2003, p.08). Dessa forma, os professores e alunos são os maiores formadores da prática educativa, e como sujeitos da cultura estão inseridos não só na cultura escolar, como também na cultura de toda uma sociedade, pois não seria possível pensar a cultura isolando o contexto escolar do contexto social.

Em meio às discussões atuais sobre educação e cultura, Canclini (1997) aborda em seus estudos a importância de analisar a questão da cultura popular no contexto atual. Segundo o autor, as culturas tidas como populares se formam num processo de apropriação desigual, no tocante a aquisição dos bens econômicos e culturais, por parte dos setores menos favorecidos.

Na mesma linha teórica, Ortiz (1992, p. 6) afirma que “*a idéia de ‘cultura popular’ tem sido inventada, sendo progressivamente lapidada pelos diferentes grupos intelectuais*”, e isso tem gerado diversos debates entre os pesquisadores. No entanto, o autor acredita que algo

é evidente: a íntima relação entre cultura popular e questões nacionais, sendo notável a grande importância desta para a formação da identidade nacional de um povo.

Complementando o discurso desses autores, Sacavino (2000, p. 2) apresenta em seus estudos uma reflexão acerca do contexto atual e reforça as contradições existentes no mundo globalizado, mostrando os conflitos de interesses entre os diversos grupos sociais: *“Estados e interesses hegemônico, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos por outro. Este processo propicia e gera os diferentes tipos de globalizações: a hegemônica e a contra-hegemônica.”* Sendo necessário o surgimento de visões que ultrapassem essa concepção de mundo local e global e que valorize a diversidade presente em todos os contextos.

“Em todos esses processos, a economia e a cultura – em suas diferentes dimensões: local e global – constituem, cada vez mais, duas faces da mesma moeda. Por isto, é cada vez mais importante afirmar conjuntamente a construção da globalização e a localização contra-hegemônica a partir das propostas e visões alternativas.”

O cotidiano escolar, na visão da autora, deve estar entrelaçado com os objetivos da sociedade, com seus desejos e lutas, em busca de um futuro melhor. Esse cotidiano não pode estar alheio ao propósito de se formar cidadãos melhores, que vivam em um ambiente digno, onde os valores humanos sejam constantemente ressaltados.

Na busca de levar para o contexto escolar conhecimentos que valorizem e resgatem os diversos saberes, valorizando as culturas e o cotidiano do povo, Araújo (2007) acredita que o cordel passa a ser reconhecido como importante instrumento educativo originário da cultura do povo, pois ele representa o materializar do modo de vida e do pensamento desses. Através do cordel, as subjetividades do poeta tomam forma, transformando-se em conhecimentos, de forma que o poeta passa a ser considerado um educador que dialoga constantemente, através dos escritos, com o leitor. A autora reforça:

“Como construtor de visões de mundo e de cultura, o cordel tem um potencial educativo, visto que além do papel social e cultural que exerce, através dele, aprende-se e se ensina. Através do cordel é possível educar. Dessa forma, como educação e cultura se constituem elementos fundantes e essenciais para o entendimento da sociedade, o cordel participa desse processo, educando e contribuindo para a construção de conhecimentos” (ARAÚJO, 2007, p.24).

A literatura de cordel, afirma Araújo (2007), é uma prática social e cultural, que ao ser inserida no âmbito educacional, favorece a construção de conhecimentos, por isso, a mesma pode ser aplicada na educação básica. No cordel, questões sociais e culturais são discutidas, levando o aluno à problematização de situações ligadas ao seu contexto, incentivando-os a se posicionarem diante de situações que se apresentem em seu dia a dia.

Os estudos direcionados a essa temática são trabalhados na academia na forma de teses e dissertações. Apresentamos algumas destas investigações em nível de doutorado: Abreu (1993-UNICAMP), '*Cordel português/ Folhetos nordestinos: confrontos - um estudo histórico comparativo*' - buscou investigar a literatura de cordel lusitana analisando a passagem da mesma pelo Brasil, comparando as semelhanças e distanciamentos em relação a origem do cordel português e dos folhetins nordestinos; Araújo (2007-UFP), '*A cultura dos cordéis: território de tessitura de saberes*' - buscou analisar a instrumentalidade do cordel no contexto escolar, mostrando a importância do uso do mesmo para o processo de ensino-aprendizagem; Galvão (2000-UFM), '*Ler/Ouvir Folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)*' - investigou os leitores e ouvintes da literatura de cordel, em um determinado contexto; Souza (2007-UFP), '*Grito do Oprimido no Cordel: uma escola de resistência à ditadura militar*' - buscou compreender se o discurso adotado na literatura de cordel no período da ditadura militar configurava resistência.

Outras investigações em nível de mestrado analisam também questões semelhantes à temática em estudo, a saber: Fernandes (2009-UFP), '*A produção de sentido nas aulas de História do Ensino Fundamental*' - investigou a intertextualidade da literatura de cordel à partir da utilização dos trabalhos do poeta Antônio Francisco, como forma de contribuição para o ensino de História nas turmas do Ensino Fundamental; Silva (2008-UFMS) '*Identities e representações do Nordeste na literatura de cordel*' - buscou compreender através da literatura de cordel, como o homem em suas práticas, anseios e valores é representado nesse tipo de literatura; Silva (2007-UFP), '*A poesia na sala de aula da 1ª série do ensino médio: interação entre professor, texto e aluno*' - investigou à partir de textos poéticos, as contribuições desse gênero textual para o desenvolvimento do pensamento reflexivo; Silva (2002-UFC), '*Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para prática do ensino em História*' - buscou analisar as diferentes estratégias de leitura e suas reais contribuições para a aprendizagem.

Diante desse objeto de estudo, as categorias eleitas para dar suporte à pesquisa são: saberes, interdisciplinaridade, cultura, cotidiano e literatura de cordel.

Diante destas reflexões, nossa questão de partida nessa investigação volta para o seguinte foco: Como a cultura e o cotidiano de uma escola do campo são influenciados através da literatura de cordel, por uma cultura local-global?

Para tal, foi realizada uma investigação qualitativa, organizada da seguinte forma: observação de campo, pesquisa documental, coleta e análise de dados.

A investigação de campo foi realizada em uma escola pública, localizada na zona rural, que atende a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II. Porém, nossa pesquisa foi voltada para o Fundamental I, analisando uma amostra de cinquenta e três alunos e três professores. Delimitou-se aos alunos e professores do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, que participam do projeto “Iniciação à Poesia Popular Nordestina”.

Essa dissertação está dividida em três capítulos e considerações finais. O primeiro deles, intitulado ‘*Percursos Teóricos da Pesquisa*’, faz uma abordagem sobre os percursos teóricos da pesquisa, discorrendo em torno dos saberes do senso comum e da cultura, relacionando-os com os saberes da prática pedagógica e mostrando a literatura popular numa perspectiva interdisciplinar, seguida de uma reflexão sobre a escola do campo e de como ela tem sido vista ao longo da história, como a Lei tem se posicionado em relação a esta e a dicotomia entre Educação rural e Educação do campo, enfatizando as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo referente ao modelo multisseriado. O terceiro ponto apresenta uma discussão sobre a interdisciplinaridade no contexto atual, abordando os danos causados pela fragmentação do conhecimento.

O segundo capítulo, *Percursos Metodológicos da Pesquisa*, esclarece os caminhos da investigação, contextualizando os sujeitos da pesquisa e mostrando os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos e as técnicas de análise dos dados coletados. Já o terceiro capítulo se volta para a *Análise e Discussão dos Resultados*, onde tratamos dos achados da pesquisa empírica à luz dos teóricos.

Finalmente, na etapa de conclusão são feitas algumas reflexões, tendo como embasamento os resultados obtidos em relação aos objetivos propostos.

I CAPÍTULO

PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1 PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1 Saberes do senso comum

Segundo Santos (2010) existe uma hierarquia nas relações entre Norte-Sul. Para o Norte os saberes devem estar voltados para a ciência e a técnica, visão oriunda do pensamento moderno que descarta outros saberes que não se adéquam a esta realidade. Para ele as relações capitalistas imperiais permanecem até hoje fortalecendo a exploração e exclusão social. O Norte, representado, segundo o autor, pelos países que colonizaram o Sul e impuseram a sua forma de ver o mundo como única, portanto, incontestável, sendo as Epistemologias do Sul, uma metáfora para os saberes que foram silenciados pela colonização e que precisam ser resgatados.

A epistemologia ocidental dominante, ressalta Santos (2010), foi alicerçada baseada na opressão e no desejo de dominação do colonialismo, sendo, portanto, essa a base do pensamento abissal. Pensamento este que permanece até os dias atuais e que divide “... *as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha).*” (p. 20). Sendo o Norte aquele que detém o domínio do conhecimento, ficando, portanto, do lado de cá da linha, e o Sul, oprimido e explorado, cuja realidade é ignorada, representa o lado de lá da linha, gerando assim um abismo entre ambos.

Esse pensamento reducionista, segundo Tavares (2009: p. 2), tem acarretado grandes prejuízos para sociedade tanto do ponto de vista político como cultural, pois reduz o conhecimento. O autor complementa:

“Estas distinções eliminam quaisquer realidades que se situem do outro lado da linha, enquadrando-as num universo para além da legalidade e ilegalidade e para além da verdade e da falsidade. Deste ponto de vista, esta negação radical produz para além da negação de estatuto epistemológico aos saberes diversos uma dualidade antropológica e ética: os seres humanos do Norte e ausência de humanidade nos do Sul.”

No entanto, Santos alerta que chegamos ao século XXI e percebemos que essa forma de conceber o mundo não é mais aceitável, exigindo assim, uma etnografia mais extensa, onde se tornem visíveis as alternativas epistêmicas que combatam essa visão reduzida da realidade. Para o autor, *“o pensamento Abisal continua a vigorar hoje, muito para além do colonialismo político. Para combater, propõe uma iniciativa epistemológica que assente na ecologia dos saberes e na tradução intercultural”* (Santos, 2010, p. 20). Inicialmente é fundamental admitir a existência desse pensamento, e em seguida criar uma contra-epistemologia que ultrapasse a visão reducionista atual e reconheça a pluralidade dos conhecimentos existentes.

Para esse mesmo autor, um dos pontos mais preocupantes no alcance de tal propósito é a estrutura disciplinar do conhecimento moderno. A divisão dos saberes, intrínseca nas disciplinas acadêmicas, limita a visão global dos conhecimentos. Na medida em que organiza os saberes, disciplinando-os, para torná-los compreensíveis, ordenados, também tem gerado desigualdades e opressões, pois limita a visão do todo, repassando apenas parcelas de conhecimentos.

Concomitante com esse pensamento, Morin (2005) afirma: *“...o recorte das disciplinas impossibilita apreender o que está tecido junto”* (p. 41). O autor ressalta ainda:

“[...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade [...]”.

Com a subalternização de outros saberes, explica Santos (2010), outras formas de compreender o mundo, muitas experiências importantes para a humanidade, têm sido desperdiçadas, por não serem consideradas formas compreensíveis de interpretar esse mundo, sendo tidas como irrelevantes ou muitas vezes ignoradas ou condenadas ao silêncio.

Por também compartilhar desse pensamento, Albuquerque Jr. (2001) afirma: *“Continuamos presos, assim, a uma hierarquia de saberes”* (p. 30). Tal hierarquia pode ser percebida na invenção do Nordeste ou mais especificamente na formação das regiões, ao observarmos as relações de poder existentes nesse processo. Dessa forma, destaca o autor:

“Longe de nos aproximar de uma divisão natural do espaço ou mesmo de um recorte do espaço econômico ou de produção, a região se liga diretamente às relações e sua espacialização; ela remete a uma visão estratégica do espaço, ao seu esquadramento, ao seu recorte e a sua análise, que produz saber (p. 25).”

Para Albuquerque Jr. (2001: p.26), a região é um espaço que se divide na luta entre os vencedores e vencidos das batalhas, “*a região não é uma unidade que contém diversidade, mas é produto de uma operação de homogeneização, que se dá na luta com as forças que dominam outros espaços regionais*”. Dessa forma, ela se torna aberta às relações de poder, e nesse contexto, o Estado é um local privilegiado onde ocorrem as lutas regionais.

Segundo esse mesmo autor, é através dos discursos regionalistas que práticas de discriminações de determinadas regiões são fortalecidas; percebe-se nesses discursos um certo empenho em traçar o Nordeste como o espaço exemplar da miséria e injustiça social. São forjados assim, imagens e estereótipos de um nordestino, em sua maior parte, miserável e ignorante, em oposição à imagem do sulista, que se apresenta como homem cosmopolita, sempre civilizado e educado. São discursos muito bem arquitetados para reproduzir a imagem de Nordeste e nordestinos que precisam do Sul-Sudeste para sobreviverem. Tal imagem¹ é bastante conveniente à classe dominante, que sobrepõem sua soberania regional, colocando os sujeitos presos a esses estereótipos. Essas são práticas históricas, afirma Albuquerque (2001), que nos levam a pensar e a agir de determinadas maneiras. O saber dos sulistas, que são apresentados como pessoas cultas, se sobreporia ao dos nordestinos, tidos como ignorantes.

Como Santos (2005) tem argumentado no campo do conhecimento, esta divisão radical entre saberes concedeu à ciência moderna o monopólio universal de distinção entre o verdadeiro e o falso, gerando as profundas contradições que hoje persistem no centro dos debates epistemológicos.

“Sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ela constitui. A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado.” (p. 88).

¹ Sobre a temática ver a dissertação de Juliana Andrade Leitão (2011) acerca da construção da imagem do nordeste e dos nordestinos através da imprensa no Brasil. PPG- Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSMEEX) Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Santos (2007) afirma ainda que na sociedade atual é visível que existe uma discrepância entre as expectativas e as experiências. Antes as experiências geravam expectativas, que na prática realmente se cumpriam, no contexto atual o improvável tornou-se real, sendo a experiência não mais perspectiva de certezas. Isto tem gerado uma crise nas ciências sociais, pois teoria e prática não se encontram. Algo, no entanto, permanece igual: o desejo por uma sociedade mais justa, capaz de perceber e valorizar as diferenças e perceber nas partes um todo, inseparável.

Nesse contexto, surge a necessidade de uma emancipação social, que só será possível quando percebermos que *“não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas”* (SANTOS, 2007, p.20). Para o autor, essa falta de diálogo das ciências hegemônicas com as demais formas de conhecimento, tem gerado grande desperdício de experiências importantes para a sociedade atual. *“Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis”* (Santos, 2007, p.24). Esse é um problema real, que deve ser imediatamente enfrentado. Para isto, é necessário que nossas vontades sejam intensificadas.

Santos (2007) critica a razão indolente, que ao sentir-se única e incontestável, limita e desperdiça experiências importantes para a sociedade. O autor critica a razão indolente e *“preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo”* (p. 25). Tal razão não consegue perceber a grande diversidade epistemológica existente, e olha o mundo numa perspectiva reducionista.

Essa forma indolente de conceber o mundo e seus saberes, diminuindo o presente, tomando a parte pelo todo, rejeitando outras formas de conceber o mundo, foi por Santos (2007) nomeada de “razão metonímica”, que tem desperdiçado ricas experiências, capazes de contribuir com a emancipação social e com a construção de um mundo mais justo.

Nessa busca incessante do homem por conhecimento de si, e do mundo que o rodeia, afirma Santos, vimos a ciência se afastar cada vez mais de pensamentos ditos como “populares” ou “míticos”, aqueles que estão muito presentes na sabedoria popular.

Acreditando que através de métodos rigorosos se produzira um conhecimento sistemático, preciso e objetivo que garanta prever acontecimentos e agir de forma mais segura, desprezou-se qualquer tipo de conhecimento que não seja este estipulado.

Esse paradigma dominante, explica Santos (2005), constituiu-se a partir da revolução

científica do século XVI e foi desenvolvido calcado nas bases das ciências naturais, e só então, no século XVIII, é que ele alcança as ciências de ordem sociais emergentes. É um modelo totalitário, negando o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se ajustem às suas regras metodológicas. No entanto, este paradigma não conseguiu responder a todas as questões que surgiram e começa a declinar nos dias atuais. Surge então o paradigma emergente, este novo modelo que se apresenta ao mundo “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 60). O autor afirma ainda:

“A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido a nossa vida (p. 88).”

Apesar de ser notável a multiculturalidade existente no mundo, o conhecimento científico produzido ao longo da modernidade tem silenciado os saberes originários do povo, assim, ressalta Tavares (2009):

“O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas (p. 01).”

É hora de agir, alerta Santos, “*é preciso contrair o futuro e, ao mesmo tempo, ampliar o presente*” (Santos, 2007, p.27). Para isso, começamos a pensar em uma totalidade que não é homogênea, substituindo as monoculturas por uma ecologia dos saberes. O que devemos tentar fazer “*é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, perceber a ciência ‘não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular’ com o saber dos*

indígenas, com o saber camponês" (p.33). O autor acredita que, dessa forma, estaremos também ampliando o nosso olhar para o conhecimento.

1.1.1 Cultura x saberes

De acordo com Cevasco (2008), é provável que no decorrer da História, vários países *“tivessem tido uma ou outra forma de estudos de cultura muito antes que essa etiqueta se transformasse na marca de uma disciplina ascendente nos departamentos de humanidades a partir da segunda metade do século XX”* (p. 9).

Sabe-se que a palavra “cultura”, inicialmente, era usada pelos colonos no sentido de cultivo de plantações, sentido este que passou a ser associado também ao cultivo da mente, no final do século XVIII, e representava, *“(...) particularmente no alemão e no inglês, um nome para configuração ou generalização do ‘espírito’ que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo”* (Williams, 1998, p.10). Seguindo o percurso histórico, Williams afirma que o sentido plural da palavra cultura ficou por conta de Herder (1784-91), pois *“foi ele o primeiro a empregar o significado plural, ‘culturas’, pra intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de ‘civilização’* (WILLIAMS, 1998, p.10)”.*”*

Cevasco (2008), em acordo com o pensamento de Raymund Willians, acredita que a partir do século XVIII, uma mudança significativa passa a ser inserida no significado do termo cultura, que deixa de estar associado exclusivamente ao cultivo de plantações e animais, e alcança a correspondência do termo civilização, que até então era utilizado em oposição ao estado de barbárie.

Esse pensamento, que associa cultura ao termo civilização, era fortalecido, segundo essa mesma autora, pelo discurso iluminista francês da época, *“(...) e que corroborou teoricamente com as transformações sociais capitalistas, a idéia de civilização sustentada na crença da razão, que levaria o progresso às sociedades”* (Cevasco, 2008, p.10). Porém, esse discurso foi fortemente questionado pelo próprio processo histórico pelo qual o capitalismo passou. E por surgir na França, foi lá também que tal discurso foi criticado pelas idéias de Jacques Rousseau. As críticas também surgiam de outros países, como a Alemanha, onde os intelectuais tradicionais da época não aceitavam as idéias dos iluministas franceses, pois segundo Cevasco, o que se via embutido no discurso desses intelectuais alemães era:

“[...] a tentativa de resgatar os valores morais, costumes e comportamentos tradicionais dos povos germânicos, na tentativa de se criar a idéia de uma cultura nacional que ajudasse na legitimação de um Estado nacional. Para isso, a idéia de civilização proposta pelos franceses em termos universais, como se fosse aplicável a todas as sociedades européias, precisava ser contestada (p.11).”

Porém, foi ao longo do século XIX que o sentido dessa palavra tomou um novo rumo, passando a ser utilizada pelos imperialistas como símbolo da conquista e exploração de outros povos. Já a compreensão e *“aplicação no sentido às artes, como as obras e práticas que representam e dão sustentação ao processo geral de desenvolvimento humano, é preponderante a partir do século XX”* (Cevasco, 2008, p.10). Assim, percebe-se que o sentido da palavra cultura acompanhou as transformações históricas, e trazendo intrínseca em sua essência, os acontecimentos dessa História.

Para Escosteguy (2006), outro fato inegável é que foi a partir dos estudos desenvolvidos por Raymond Williams (1998) que, independentemente do local ou contexto em que as questões culturais estavam sendo discutidas, surge uma nova forma de olhar a cultura, acontecimento esse que se fez fundamental para os estudos culturais existentes. A autora complementa que foi Raymond Williams quem ampliou a compreensão do conceito de cultura, unindo uma visão mais global de cultura a uma visão de modos mais específicos de vida. Ele inseriu, em um só termo, o comum e o criativo.

“Em outros termos, Williams propôs tanto o reconhecimento das práticas comuns quanto das obras criativas na composição do conceito de cultura. Dessa forma, o ‘modo de vida global’ não se refere meramente a uma expansão antropológica e descritiva da definição de cultura como, aliás, é muitas vezes incorporada entre os próprios praticantes de estudos culturais. Sua concepção, embora implicasse no reconhecimento das práticas culturais populares, não pressupunha a exclusividade destas como constituintes da cultura” (p. 05).

Neste contexto de transformações pelos quais o termo cultura passou, destaca-se os estudos de Lira (2010), que se voltam para o processo de como se dá a produção da cultura. Acredita que uma coisa é certa: a cultura faz o homem, que, por sua vez, não se mantém estático diante dela, pois o homem também é produtor de cultura. Com o conceito de cultura ampliando, não podemos mais olhar a cultura como uma manifestação típica de determinado grupo social, *“não se pode mais viver e ler as diversas realidades a partir de um único*

aspecto.” (p.17). Ao contrário, devemos ampliar também nossos olhares de forma dinâmica e perceber a diversidade intrínseca na cultura.

Para Williams (1998), algo também importante e que deve ser compreendido, é que, apesar de ser evidente que nossas heranças culturais são “um processo de continuidade deliberada”, não podemos demonstrar analiticamente que a tradição seja uma seleção de elementos que se tornaram significativos, sendo recuperados, e representando assim de forma continua. “*É importante salientar, em cada caso, que esse “desejo” não é abstrato, mas, efetivamente definido pelas relações sociais*” (p. 184).

“Assim, uma ‘alta cultura’ mais ou menos inconteste foi deslocada quase totalmente para o tempo passado, com algumas minorias substitutas, concomitantes e concorrentes de um tipo diverso, enquanto a ‘minoría’ ativa e eficiente, dentro de uma esfera de produção cultural determinada pela classe, deslocou-se definitivamente para a área “majoritária” geral” (p.227).

Nessa perspectiva de transformação que acompanhamos, em relação ao entendimento do que seria cultura, Therrien (2000) ressalta que a cultura constitui o conteúdo substancial da “(...) *educação, sua fonte e sua justificação. De outra parte é mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova*” (p.13). Para o autor, é no cotidiano que a educação faz da cultura uma prática humana repleta de vida. Nessa relação entre escola e cultura, existe uma clara relação de dominação, onde a sociedade, através da escola, transmite apenas uma parcela limitada da cultura de um povo, parcela essa que vem de encontro com os seus interesses de dominação. Para isso, existe uma seleção dos aspectos da cultura que devem ser ou não repassados, deixando claro que há toda uma intencionalidade nesse processo, que traz intrínseco o reflexo de uma sociedade desigual e discriminatória.

Diante dessa realidade, Mendonça (2008) acredita que ocorre uma invasão cultural, que subordina os saberes existentes nas diversas culturas aos saberes da cultura dominante, essa invasão é uma ação antidialógica. “*Pela conquista, o opressor passa a oprimir, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra, também sua expressividade, sua cultura*” (Freire, 1987, p.136). A ação antidialógica é uma das estratégias utilizadas pela elite dominante para sobrepor seus desejos sobre os dominados.

A invasão cultural traz, “(...) *na sua forma de ser, uma absoluta desconsideração das capacidades próprias dos seres humanos. Por isso, ao serem culturalmente invadidos,*

transformam-se em seres coisificados, em objetos” (Freire, 1987, p.149). Dessa forma, representa a "violência contra uma pessoa ou um povo, pois atua no aspecto social, enquanto realidade concreta, quanto na consciência das pessoas, alienando-as” (Mendonça, 2008, p.76). Isto é algo preocupante, pois segundo Freire (1987), os povos invadidos vêm sendo descaracterizados e passam a se sentir inferiores em relação aos dominadores.

“[...] na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’, necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade dos invasores’, os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (p.151).

Nesse tipo de estrutura social, Freire (1987) ressalta que as próprias “(...) *instituições formativas tendem cada vez mais a uma atuação antidialógica. Assim, as práticas educativas, nesse contexto, tornaram-se, em sua maioria, tecnicistas, cientificistas e mecanicistas*” (Mendonça, 2008, p.77). O processo educativo pautado nesse tipo de sociedade se dá de forma descontextualizada, e o educando é tratado como um ser que “nada sabe”, portanto, “em nada pode contribuir”, pois seus saberes são ignorados ou silenciados pelos detentores do poder, que utilizam o processo educativo como um meio para a manutenção do pensamento dominante, que certamente, complementa Freire (1987), não necessita de sujeitos pensantes, mas de trabalhadores capazes de manter “*as coisas exatamente como elas estão*”, ou seja, a classe dominante continuar subordinando a classe dominada.

Ao desconsiderar a cultura do educando, principalmente dos que estão inseridos em um contexto social menos privilegiado, a escola nega o capital cultural do mesmo, o que normalmente transforma-se em desinteresse por parte do educando, que tendo a sua cultura negada, vai procurar seguir de forma alienada a cultura do dominante ou não se sente parte da cultura que lhe é repassada, e o fracasso é o caminho mais comum para aqueles que não aceitam a cultura dominante. “*A maioria das pessoas, inclusive parte dos educadores, consideram naturais as contradições da ordem existente e chegam a aceitá-las como inevitáveis, e convenientes*” (THERRIEN, 2000, p.30).

Hoje, porém, a escola divide com outros meios a difusão do conhecimento, passando a ocupar lugar de destaque na transmissão do conhecimento, dentre elas: Os meios de comunicação que surgem com destaque na sociedade, os movimentos sociais que trazem um

novo olhar para os saberes do coletivo, e a informatização do conhecimento que trouxe novas possibilidades, inclusive de auto-aprendizagem.

Assim, Tardif (2002) destaca que nesse novo contexto, a “(...) *ideologia positivista, que traduz uma racionalidade por demais estreita, vem possibilitando a busca de uma racionalidade mais ampla e flexível*” (p. 31). Racionalidade esta que possa compreender a multiplicidade de saberes intrínsecas no contexto social. “*Saberes que ultrapassam os limites do conhecimento empírico, entre os quais destacam-se os saberes produzidos nas diferentes práticas sociais (...)*” (Tardif, 1992, p.32). E que, portanto, não segue as regras dos saberes científicos dominantes.

Tudo isso leva a crer que o contexto pós-moderno enfrenta uma crise de saberes, onde a escola percebe que os jovens passam a ter acesso aos inúmeros saberes que são produzidos fora de si mesma, e, por outro, “(...) *a compreensão de que esses atores, nas suas ações e relações, produzem saberes ligados as suas práticas sociais*” (THERRIEN, 2000, p.31).

Assim é fundamental para o educador, diante dessa nova realidade, buscar novas alternativas que venham suprir as novas necessidades impostas pelo contexto atual. Sendo importante que os mesmos “*desenvolvam posturas e metodologias que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno*” (Therrien, 2000, p.31), reconhecendo assim as dimensões culturais nas quais os educandos estão inseridos.

Segundo Morin (2005), é hora de compreender que a cultura é formada pelo “*conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, que se transmitem de geração em geração e se reproduz em cada indivíduo*” (p.56). Ele ressalta ainda que toda a sociedade tem sua cultura, seja ela arcaica ou moderna; mas algo também é notável, cada cultura possui suas singularidades. “*Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas*” (p. 56). Mesmo cada cultura guardando suas particularidades, ou seja, seu capital específico, isso não a isola das demais, pelo contrário, favorece a diversidade.

“As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, indivíduos vindos de fora” (p.57).

Por sermos seres humanos singulares e múltiplos ao mesmo tempo, o educador deve respeitar a singularidade presente em cada cultura, exaltando a multiplicidade de saberes

presentes na sociedade. Para Therrien (2000), é hora de *“superar essa visão homogênea e estereotipada do aluno, dando-lhe significado.”*(p.33). Trata-se, segundo o autor, de *“(...) compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”* (p.33).

1.1.2 Os saberes no contexto escolar

Percebe-se que o debate epistemológico está presente nos mais diversos campos do saber, ressaltando não apenas *“questões relacionadas aos modos de produção científica e à formação e identidades dos seus profissionais, como a emergência de novas identidades culturais e a fragmentação do indivíduo pós-moderno”* (THERRIEN, 2000, p. 11).

Tal debate mostra a necessidade de se rever os saberes que têm sido transmitidos pelas instituições escolares, pois permanece reduzida à criação de *“(...) literatura científica, voltada para a produção cultural das áreas não valorizadas pela cultura da modernidade, ou ainda setores sociais e populares cujos saberes não se adéquam à racionalidade científica e tecnológica”* (THERRIEN, 2000, p.11).

Santos (2005) acredita que apesar do conhecimento do senso comum apresentar uma tendência para *“um conhecimento mistificado e mistificador, apesar disso, e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora, que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico”* (p.89).

Morin (2005) também aponta a importância dessa junção dialógica de conhecimentos, porém, alerta que a nossa educação, ao invés de nos ensinar a unir conhecimentos, tem feito o caminho inverso e tem nos tornado separadores, que compartimentam e isolam estes conhecimentos, sendo fundamental para a educação do futuro, buscar essa junção.

“Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes” (p.48).

Morin (2007) acredita que quando lemos romances, aprendemos, compreendemos e percebemos algo a mais que as ciências não nos ensinam, pois ignoram os sujeitos humanos. O autor afirma:

“Em minha perspectiva, nem a literatura e a poesia e nem mesmo a língua francesa devem ser sacrificadas; Ao contrário, é preciso que adquiram um lugar extremamente importante porque a poesia e literatura não são luxo ou ornamentos estéticos, são escolas de vida, escolas de complexidade” (p.36).

Em meio à discussão atual em torno da produção dos saberes existentes na sociedade, vários estudiosos ressaltam a necessidade de resgatar e inserir nas escolas saberes que ao longo do tempo foram esquecidos ou tidos como desnecessários para a sociedade. Araújo (2007, UFPB), em sua tese: *“A cultura dos cordéis: território(s) de tessitura de saberes”*, mostra que nos folhetos há um território de produção de saberes, destacando o poeta como um grande educador. Para a autora, o cordelista retrata, através de seus escritos, sua visão de mundo adquirida em sua vivência cotidiana, que podem trazer para o contexto escolar contribuições importantes, pois *“poeta constrói saberes que são provenientes de suas experiências culturais e práticas sociais, que interagem com dimensões de subjetividade inerente à produção das ciências humanas e sociais”* (p.16). Dessa forma, percebe-se na produção do poeta de cordel, uma forte interação de saberes científicos e populares que favorecem o diálogo entre os saberes.

O cordel é um saber local que emana da cultura do povo e torna-se global, pois, segundo Santos (2005), o global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização. O autor reforça que:

“[...] não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, real ou imaginada, uma inserção cultural específica. O processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto hierarquicamente inferior. De fato vivemos tanto num mundo de localização como num mundo de globalização” (p.63).

Na sociedade atual, presenciamos a influência da globalização em todos os setores, alcançando e influenciando todas as esferas humanas. Sendo assim, Araújo (2007) afirma que a esfera da educação e da cultura também faz parte desse processo, na medida em que *“a globalização elasteceu e agudizou as desigualdades sociais, tanto entre continentes, em*

países, quanto em nível regional e local, e trouxe reflexos para a educação” (p.07). Dessa forma, não dá para pensar mais em local e global como algo separado, ambos estão intimamente ligados, e a prática educativa deve buscar formas de trabalhar com as heterogeneidades encontradas no contexto escolar.

A autora ressalta que educar é algo profundo, que requer um olhar atento às múltiplas dimensões que aparecem nesse processo. No contexto escolar encontram-se alunos vindos de realidades sociais e culturais diversas, que depositam na escola expectativas. À escola, cabe a tarefa de educar e não apenas transmitir conhecimentos. Para Araujo (2007), esse é o grande desafio, educar através de uma prática dialógica, capaz de corresponder aos anseios de todos os educandos e proporcionar aos mesmos o acesso ao saber, à partir das experiências trazidas por esses educandos, proporcionando uma aprendizagem significativa, através do intercâmbio com outras culturas também presentes nesse contexto.

Para Galvão (2000), os folhetos tratam de uma diversidade de temas que expressam desde crenças e costumes – relatando o cotidiano de um povo, suas aventuras, angustias, sonhos - até acontecimentos políticos, religiosos e de cunho social, algumas vezes repletos de críticas e humor, onde o contexto social e os acontecimentos existentes nesse cotidiano são transmitidos de forma prazerosa.

O cordel nos leva de encontro a questões sociais e culturais importantes, além de apresentar fecundas discussões em torno da educação. *“O cordel, como uma forma de saber, também é objeto de discussão de outros tipos de saberes. Nele, cruzam-se diferentes percepções que constroem concepções educativas”* (ARAÚJO, 2007, p.234).

Nesse gênero textual, explica Araújo (2007), percebe-se uma íntima relação entre o mundo imaginário e a realidade. No mundo imaginário, que surge intrínseco de fantasias, e que ao longo do tempo são alimentadas na imaginação das pessoas, interage com o mundo real, que muitas vezes se materializa e é interpretado no mundo imaginário. Dessa forma, o contexto social no qual essas pessoas estão inseridas, exerce forte influência na educação, já que a mesma ocorre cotidianamente através das interações que os sujeitos realizam.

A autora ressalta ainda que a escola assume um papel fundamental na vida das pessoas e que *“(...) depois da família, é o local onde muitos sujeitos tem acesso a diferentes conhecimentos”* (Araújo, 2007, p.234), portanto, ela não pode estar fora da realidade na qual estes sujeitos estão inseridos.

Concomitante com esse pensamento, Therrien (2000) acredita que a escola deve resgatar os diversos saberes, que foram com o tempo sendo silenciados, e que fazem parte da realidade social de educador e educando. Para isso, é necessário admitir que a classe dominante comanda e determina quais conhecimentos devem ser repassados pela escola. *“Assim, dimensões importantes da cultura viva, dos saberes gestados por grupos sociais específicos na sua práxis cotidiana, são desprivilegiados ou marginalizados”* (p.14). A escola possui um currículo oficial que é uma espécie de “versão autorizada” do que deve ou não ser ensinado. Sendo assim, ela transmite, através de seus programas e cursos, apenas parcelas de conhecimentos que foram previamente autorizados, ignorando a grande diversidade de saberes presentes na sociedade.

Therrien (2000) afirma ainda que existe uma supervalorização do saber racional, onde o conhecimento científico e tecnológico são tidos como a única forma segura de compreender o mundo, pois é pautado na técnica e na instrumentalização, rejeitando outras formas de compreensão do mundo que não esteja ligada a essa lógica. Tudo isso, *“aponta para a urgência de investigar a construção de outras formas de saberes, orientados por uma racionalidade distinta daquela que produz ‘o homem-máquina’ ”* (p. 16).

Segundo esse autor, para compreender a realidade social dos diferentes grupos que formam a sociedade, são necessários múltiplos olhares, na medida em que tais grupos trazem intrínseca uma diversidade de contextos, que interagem entre si em um movimento constante de trocas. E que a produção cultural subordinada, também interage neste universo tão rico, onde se forma os saberes humanos, sendo a práxis o momento mais importante, onde o homem se transforma e consequentemente também transforma tudo que está em sua volta.

Primeiro, deve-se mostrar os saberes necessários ao saber-fazer do educador ou da educadora, além das competências e habilidades que dão base ao trabalho docente dentro e fora da escola. Tardif (2002) afirma:

“[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta [...]” (p. 230).

De acordo com Tardif (2002), em primeiro lugar está a prática docente, e ela deve subsidiar as pesquisas referentes ao ensino. Só quem faz, sabe como se faz. O educador ou a educadora é sujeito de sua prática, onde ele organiza suas experiências de vida, sua história, seus valores e sua afetividade e age através dessa construção pessoal e social partilhada. O embate entre teoria e prática se torna claro nesse momento e cabe ao educador ou a educadora fazer esforço para se apropriarem do saber, para transformar seu fazer, visando os interesses e necessidades individuais e coletivos. Tardif afirma que:

“Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar” (p.234).

Therrien (1995) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes, que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes, que envolvem os saberes da experiência, é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Freire (2002) destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o professor, de ensaiar a experiência de assumir-se como uma pessoa social e histórica, que pensa, se comunica, tem sonhos, odeia e ama. Ele acredita que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que não é neutra, nem indiferente, mas que pode implicar tanto no desmascaramento da ideologia dominante, como mantê-la.

O autor também ressalta o quanto pode representar um determinado gesto do professor na vida de um aluno e da necessidade de refletirmos seriamente sobre isso, já que nas escolas fala-se exclusivamente do ensino dos conteúdos e não há uma ampla compreensão do que é educação e do que é aprender, pois "(...) ensinar exige respeito aos saberes do educando" (Freire, 2002, p.30) e aos seus interesses e realidade também. A construção de um saber junto ao educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social, à tradição da comunidade à qual ele trabalha, para conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida,

compondo um diálogo aberto com os alunos, que mostra a "razão de ser" do conhecimento, colaborando, portanto, com o interesse.

As pessoas são sujeitos e não simples objetos. Elas realizarão esse esforço de aprendizagem para construir o seu saber, estimuladas por outros, mas de acordo com o que já sabem, porque o conhecimento é social. Conhecer, porém, é um caminho que só a própria pessoa pode fazer, e o seu despertar depende do interesse que o conteúdo ensinado desperta na pessoa, sendo assim, não podemos transferir mecanicamente esse desejo de uma pessoa para outra.

Para que haja aprendizagem significativa, “*dialogicidade*”, afirma Matui (1995), a realidade precisa se materializar e encontrar espaço na amplidão de conteúdos ministrados em sala de aula. O ser humano tem no processo de dar significações às coisas e ao universo uma de suas maiores fontes de prazer. Esse processo ocorre do nascimento até a morte do indivíduo. Entretanto, o diálogo em busca dos significados da relação sujeito/objeto não pode ocorrer de qualquer jeito, deve ser “*um diálogo peculiar, realizado em condições peculiares, que formam a situação de dialogicidade*” (p. 74). Nessa mesma perspectiva, acredita Araújo (2007):

“Os folhetos de cordel, ao propiciarem o entrelaçamento de saberes e o diálogo entre culturas, tornam-se articuladores de preceitos de uma educação intercultural, catalisadora de valores éticos importantes para a promoção do respeito às diferenças, imprescindível na vivência escolar. As experiências de vidas humanas, particularmente de nordestinos e nordestinas, seus saberes, as tramas que tecem suas vidas no cotidiano são apreendidos pelos poetas de cordel e possibilitam a promoção de capacidades reflexivas, acenando para uma educação mais integralizadora, em sintonia com o tempo novo que vivenciamos” (p.248).

O cordel é um recurso que não apresenta grandes dificuldades de compreensão para os alunos, já que sua linguagem é em forma de versos rimados. A maioria dos folhetos de cordel tem rimas no formato de sextilhas, com o segundo, o quarto e o sexto versos rimando entre si. Essa linguagem da poesia de cordel é mais fácil de ser compreendida do que, por exemplo, um texto em prosa (LACERDA, 2010).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a *posteriori*, a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Freire (1989) afirma que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, segundo os PCNs (1998), é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender.

1.1.3 A literatura popular e interdisciplinaridade

A fim de compreender quais as contribuições que a literatura popular traz para o contexto escolar, se faz necessário conhecer a História desse tipo de literatura, que segundo Luyten (2005), surge no ocidente, em duas etapas, com o primeiro momento a partir do século XII, época em que as pessoas não podiam sair de seus feudos a não ser por motivo de guerra ou peregrinação. Nessa época, a língua oficial em toda a Europa Cristã era o latim, na qual a comunicação tratava, na maior parte do tempo, de assuntos eruditos ou religiosos. Dessa forma, a literatura popular surge como manifestação de pessoas leigas que começam a contar suas histórias numa linguagem regional, e aos poucos também passa a ser utilizada por nobres.

Para esse mesmo autor (2005), a segunda etapa ocorreu em três importantes pontos de peregrinação na Europa medieval, que era: “*Roma – Santa Sé, Jerusalém - a Terra Santa – e Santiago de Compostela,*” (p.20), onde, narrando a peregrinação, surgiram os primeiros poetas manifestos. Mais conhecidos como trovadores, os poetas e suas rimas se espalharam pela Europa. Em meados do século XII, com a necessidade de colocar suas poesias no papel para serem levadas a outras terras, surgem a “*Literature de Colportage*” e o “*Chapbook*”, respectivamente na França e Inglaterra; e na Península Ibérica - os “*Pliegos Suelos*” (Espanha) e as “*Folhas Volantes*” ou “*Literatura de Cordel*” (Portugal).

O nome “cordel” vem da Península Ibérica e se deve ao costume, na Espanha e Portugal, de se colocarem os livretos sobre barbantes (cordéis) estendidos em feiras e lugares públicos, de forma semelhante à roupa em varal (LUYTEN, 2005, p.13). A Literatura de

Cordel é, como qualquer outra forma artística, uma manifestação cultural. Por meio da escrita, são transmitidas as cantigas, os poemas rimados, que tratam de temas diversos, que vão de romances, histórias de valentia, humor, oração, até os últimos acontecimentos do dia a dia.

Para Galvão(2000), até os dias atuais, ainda existem muitas duvidas entre os pesquisadores que estudam a literatura de cordel, no tocante a sua origem no Brasil, assim como o seu desenvolvimento na região nordestina, também não é um consenso para esses pesquisadores. *“Sabe-se que, em geral, as origens da literatura de cordel são relacionadas ao hábito milenar de contar histórias que, aos poucos, começaram a ser escritas e, posteriormente, difundidas através da imprensa”* (p.23).

Segundo Pinheiro (2001), o cordel surge no Brasil como sinônimo de poesia popular em verso, e mostra, de início, histórias tradicionais, narrativas antigas e guardadas na memória do povo. *“Mas ao mesmo tempo, ou quase ao mesmo tempo, começaram a aparecer à descrição de fatos recentes, de acontecimentos sociais, que prendiam a atenção do público”* (BATISTA, 1997, p.87).

Terra (1983) acredita que o surgimento do cordel no Brasil remonta ao final do século XIX no Nordeste, sendo o primeiro poeta a imprimir folhetos de forma regular, *Leandro Gomes de Barros*, que vendia folhetos pelas ruas de Recife, e durante o percurso dos trens da linha-sul de Pernambuco *“(...) à partir de temas da tradição oral e de acontecimentos do momento”* (p. 40). Após a sua morte, a viúva vendeu seus direitos autorais para outro grande poeta, *João Martins de Athayde*, que continuou a publicá-los. A denominação “literatura de cordel” foi atribuída aos folhetos brasileiros pelos estudiosos, a partir de um tipo de literatura semelhante ao encontrado em Portugal. Câmara Cascudo (1988) situa na década de 60 a difusão dessa denominação no país, para se referir aos “folhetos impressos” no território brasileiro, até então somente utilizada para o caso português.

Até meados de 1975, juntamente com o rádio, eram as fontes de informações que chegavam às famílias pobres, rurais e semianalfabetas do Nordeste, região esta que recebe de Portugal a Literatura de Cordel, visto que no século XVI a capital do Brasil era Salvador.

No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, da maneira como se tornou hoje em dia, característica da própria fisionomia da região. Segundo Batista (1997) fatores de formação social contribuíram para isso:

“A organização da sociedade patriarcal; o surgimento de manifestações messiânicas; o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos; as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais; as lutas de famílias que deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular” (p.74).

De acordo com os estudos de Luyten (2005), no final do século XIX e início do século XX, alguns folcloristas famosos chegaram a anunciar que o cordel não resistiria ao advento do jornal. Depois, na década de 30, outros pesquisadores também acreditavam a mesma coisa, só que dessa vez a culpa seria do rádio. Nos anos de 1960, mais rumores anunciavam que a literatura de cordel não teria como resistir ao advento da televisão.

Dessa forma, comenta Luyten (2005), o tempo foi passando, e chegamos ao século XXI com a literatura de cordel fortalecida e despertando o interesse de muitos pesquisadores e leitores por todo o País. Para esse mesmo autor, a literatura de cordel hoje está espalhada em diversas regiões do Brasil, mas foi no Nordeste brasileiro que esse tipo de literatura se desenvolveu de forma notável, principalmente nos últimos cem anos. Apesar de sua morte ter sido tantas vezes anunciada, ele permanece “aceso” na cultura popular brasileira.

O uso da Literatura de Cordel no contexto escolar tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, que através de suas teses e dissertações, mostram como tal recurso, ao longo dos anos, tem adquirido grande notoriedade no setor acadêmico.

Dentre as vantagens que esse gênero textual traz para o contexto escolar, a leitura é uma das mais importantes, ao proporcionar o contato de forma lúdica, incentiva o gosto pela leitura e impulsiona a criatividade dos educandos.

Segundo Freire (2002), no espaço escolar, no âmbito do contexto educativo, as múltiplas visões de mundo que perpassam os folhetos, podem produzir experiências educativas significativas, visto que elas possibilitam a integração e conexão entre os sujeitos do conhecimento. Educar, tendo em vista a produção de experiências coletivas, é um importante papel da dimensão educativa do cordel, porque, através dos folhetos de cordel, o saber da experiência ganha sentido.

A literatura de cordel aborda diversas temáticas e, sobretudo, novas abordagens e formas de ensino, e de acordo com Fonseca (2008):

“As alternativas pedagógicas, no sentido de encontrar soluções para a melhoria da qualidade das aulas, são inúmeras e o esforço do professor no sentido de adaptar metodologias de ensino com conteúdos específicos é grande” (p. 124).

Além disso, por meio dela, surge a possibilidade de trabalhar vários temas transversais (temas que levam a refletir acerca de questões sociais). Diante desses aspectos, a Literatura de Cordel trabalha numa perspectiva de junção de fatores, na medida em que integra o conhecimento.

Diante desses aspectos, a utilização da literatura de cordel como suporte na aprendizagem do aluno representa a inserção de novas tendências didáticas no ensino. Tais tendências integram os mais diversos conteúdos escolares, com os aspectos culturais dos alunos.

Por tudo isto, afirma Fernandes (2009), o uso adequado do cordel em sala de aula é uma ferramenta bastante útil para a compreensão de conteúdos históricos. A motivação oferecida pelo uso dos poemas nas aulas torna-se um recurso mais atrativo do que outros materiais didáticos, porque além de usados como recurso pedagógico, eles tornam as aulas mais atraentes, estimulando os alunos para a leitura e produção de textos no formato cordel. Neste aspecto, o uso dos cordéis agrega valor ao livro didático convencional da disciplina trabalhada, provocando efeitos de sentidos diversificados.

A Literatura de Cordel, segundo Luyten (1983), sofreu ao longo dos anos muitas mudanças, não só em sua estrutura, mas principalmente em sua essência. Antes ela trazia em si anseios de paz e tradição. Hoje ela vai além, e dentre muitas outras coisas das quais é portadora, carrega consigo reivindicações de cunho social e político. Não apenas de nordestinos e descendentes, mas para todos os habitantes do Brasil. Curran (1991) explica:

“A partir da década de 70, houve uma mudança considerável em relação ao público do cordel. Os sertanejos nordestinos, interlocutores tradicionais, ainda apreciam os versos dos folhetos, mas houve a inserção de um novo público constituído por ‘intelectuais, artistas de vários meios de expressão, estudantes de classe média e turistas, com uma curiosidade pelo folclore brasileiro’” (p. 572).

Seguindo os passos do próprio desenvolvimento da humanidade, afirma Luyten (2005), e como expressão da pluralidade cultural do Brasil, não podemos escamotear a função

educativa dessa arte. Podemos perceber, pela vivacidade da sua produção, que os cordéis continuam um expressivo meio de comunicação, apesar da sua “morte” tantas vezes anunciada em alguns estudos. Porém, é impossível negar e não reconhecer sua função sociocultural, que se reflete em forma de aprendizagem, no espaço escolar formal.

Freire (1980) argumenta que a educação, para ser realmente válida, precisa estar voltada para uma reflexão sobre o homem, analisando qual o meio em que esse homem que desejamos educar está inserido. Sem este momento reflexivo fundamental a toda ação educativa, estaremos caminhando para uma ação que não valoriza esse homem e consequentemente vê o homem como objeto e não como ser ativo. Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não se adapta ao homem concreto a que se destina. Dessa forma, o autor afirma que *“para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica de homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”* (p.19).

Segundo Souza (2008), o ensino primário tem sido alvo de inúmeras inovações pedagógicas ao longo dos anos, podendo ser considerado um campo de constantes experimentações educacionais. No entanto, apesar dessa permanente busca por mudanças, o que se tem visto é o ensino primário cada vez mais distante das inovações, mostrando na prática, uma indiferença a tais mudanças, e a permanência das mesmas práticas educativas. A autora afirma também que nos falta ainda uma visão de conjunto sobre o significado do currículo e da cultura transmitida no ensino primário. Sendo o grande desafio atual a compreensão entre propostas e a prática.

Para Pombo (2003), é necessário que a escola esteja atenta às transformações nos mapas de saberes, buscando novos horizontes, novos caminhos, adaptando, atualizando e reconstruindo o seu currículo, procurando contrariar os efeitos perversos da especialização crescente dos saberes.

Se para Pombo a interdisciplinaridade se apresenta como o caminho mais adequado para superar a fragmentação atual do conhecimento, Duarte (2007) reforça esse pensamento ao afirmar que não é mais possível levarmos fórmulas prontas para a sala de aula, diante de tantas diferenças culturais trazidas pelos alunos e o ritmo em que se encontra atualmente o conhecimento; dessa forma, *“importa, pois, sermos produtores de conhecimento.*

Particularmente de conhecimento pedagógico com que possamos responder ao imprevisto” (p. 01).

Na existência humana é importante buscar a junção para superar a fragmentação atual do conhecimento. Morin (1997, p.154) afirma que “a vida humana é tecida de prosa e poesia”. Ambos os estados são necessários e se não houvesse um, o outro não poderia existir. É necessária a religação dos saberes e o ensino deve buscar o caminho inverso do que tem feito atualmente, aprendendo a unir ao invés de separar. Portanto, complementa Perronoud (2000, p. 48), “*ora, no estado da arte e da teoria, esta é a chave de uma ruptura...*”. O autor também acredita que a questão da aprendizagem deve apresentar-se como algo desafiador:

“Pra que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível.”

Neste sentido, Silva (2007) observa que o cordel no contexto escolar, contribui para a formação do aluno, possibilitando o domínio de outros conteúdos. O professor poderá mostrar as variantes regionais, o conceito de moralidade e de religiosidade do povo nordestino, estimular nos alunos o interesse pela criação de poemas, conduzi-los a uma reflexão da realidade veiculada nesses poemas. Sendo considerado importante instrumento para o aprendizado, devido as suas linguagens peculiares e a suas vozes sociais presentes, que representam uma parcela da cultura brasileira.

Portanto, vem de encontro com a proposta dos PCNs (1998) quando a escola, como local de construção de cidadania, local no qual devem ser trabalhados conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, sendo fundamental educar esse aluno para conviver com a diferença. Aprendendo conteúdos significativos que proporcionem a compreensão da realidade na qual estão inseridos, proporcionando “*a participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania*”. Os PCNs (p. 117) ressaltam ainda que:

“O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural. Neste sentido, a escola deve ser um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.123).

Para que ocorram mudanças significativas na educação, Therrien (2000) explica que é imprescindível um novo olhar para o currículo, que o mesmo seja pensado de forma coletiva e reconstruído, inserindo e valorizando os saberes das classes populares. Para isso, é necessário adentrar e compreender a multiplicidade de contextos nos quais os saberes são produzidos. Enquanto não houver tais mudanças, alerta Therrien, veremos uma sociedade altamente desigual.

“Fica patente que no cenário da sociedade atual, o ser humano no plano político-cultural um movimento contraditório: por um lado, a alienação e a submissão no que diz respeito a sua subjetividade ao mundo sistêmico, de outro, o processo de singularização que possibilita a reapropriação da subjetividade, expressando-se na criação e nas várias formas de transgressão do estabelecido” (THERRIEN, 2000, p.40).

Segundo Delors (1998) a prática pedagógica deve se preocupar em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; *aprender a fazer* mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; *aprender a conviver* traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, *aprender a ser*, que talvez seja o mais importante, por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. Para mudar nossa história e lograr conquistas, precisamos ousar em cortar as cordas que impedem o próprio crescimento, exercitar a cidadania plena, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação.

Diante da discussão exposta anteriormente, percebemos a busca constante da educação por novos horizontes, que possam levar a superação da fragmentação do conhecimento, compreendendo o homem como sujeito desse processo de construção de cidadania, sendo assim, entendermos quais as melhores estratégias a serem inseridas no processo de ensino-aprendizagem, torna-se cada vez mais importante. E no momento em que a literatura popular,

mais especificamente a Literatura de Cordel, tem resistido ao tempo e despertado interesse de educadores e pesquisadores, alcançando o contexto escolar, compreendermos quais as reais contribuições da mesma para a Educação é um passo essencial na busca por transformação.

1.2 Educação do campo: uma história de lutas e descasos

A educação do campo no Brasil, afirma Silva (2010), é marcada ao longo da história por descaso e precariedade. As políticas públicas, além de atrasadas, descaracterizam o trabalhador do campo, tal fato é evidenciado ao partir do desrespeito e insignificância com que seus saberes são tratados. Grande parte das experiências educacionais trazidas para essa população, ao invés de ressaltar os inúmeros conhecimentos que o homem do campo possui, fez o caminho inverso, tentado adaptá-los ao modo de vida tido como adequado do homem da cidade. *“Era uma adequação das concepções e valores urbanos. Assim, os valores, a cultura, os saberes e as vivências desses sujeitos não eram efetivamente materializados nas práticas educativas do campo”* (p. 01).

Dessa forma, as políticas públicas criadas para essa população, não refletiam quais as reais necessidades das crianças, dos jovens e adultos do campo. Pelo contrário, “era utilizado para os alunos da zona rural a mesma metodologia usada nas escolas da cidade” (Amorim, 2009, p.01). A falta de interesse do poder público em criar políticas adequadas ao contexto do homem do campo foi, segundo Leite (1999), responsável pelo detrimento da cultura do campo em relação a urbana.

Esse descaso se torna ainda mais evidente quando analisamos a manipulação capitalista na educação rural na década de 50, *“foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábitat, do trabalho e dos valores da sociedade”* (LEITE, 1999, p.08). Para Calazans(1993), o campo sempre foi visto pela elite como local apenas de exploração, por isso, as pessoas que habitam esse local, também eram vistas como objeto de exploração, suas reais necessidades, dentre elas a educação, nunca despertaram o interesse do poder público.

“O ensino rural não foi ofertado inicialmente pelo poder público, ou seja, o Estado; sabe-se que desde a proclamação da independência até as efetivas instalações de escolas públicas, a necessidade era tão visível que a ausência de providências oficiais despertava a iniciativa privada. Dessa forma, a educação rural se constituía para os filhos da classe dominante, excluindo os filhos dos trabalhadores rurais ao acesso à educação” (p. 17).

Percebemos que a história da educação no campo “*nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo*” (CALDART, 2009, p.39), sendo marcada pela luta constante de pessoas que desejam muito mais do que escolas, desejam acima de tudo, uma educação que valorize as muitas riquezas intrínsecas no modo de vida do homem do campo. Assim, as críticas não são direcionadas propriamente a educação, mas a forma como os projetos educacionais eram direcionados ao campo. Os movimentos sindicais, dentre eles: o MST (Movimento dos Trabalhadores Brasileiros), sempre lutaram em busca de superar essa visão de exploração e descaso que se manteve ao longo da história da vida do homem do campo. “*O povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais*” (CALDART, 2004, p.149). Segundo a autora, esses movimentos sindicais se formaram num contexto de lutas sociais, de reivindicações pelo direito da educação do homem do campo em sua totalidade, valorizando-o como um ser social, com direito a trabalho de qualidade, a condição de vida digna em seu lugar originário.

“É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2009, p.40).

Nesse contexto, Caldart (2009) acredita que a Educação do Campo aparece como contestação do estado de exploração e descaso com que, ao longo da história, o homem do campo foi visto. Ela é “*um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação*” (p.40). Assim, seja contestando a política educacional existente ou os projetos direcionados ao campo, ela surge da interpretação da realidade existente e serve para embasar as lutas que se formam.

Toda essa luta teve origem com os trabalhadores pobres do campo, principalmente com os camponeses dos movimentos do MST, que reivindicavam direito a escolas no próprio campo. Para Caldarte (2009), esse fato não agradou a elite.

“Parece, aliás, que essa relação da Educação do campo com a escola incomoda a alguns: nasceu lutando por escolas e escolas públicas (através do MST fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), continuam centradas nisso, e ao mesmo tempo nasceu, desde a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (p.43).

Souza (2008) acredita que outro fator que contribuiu para o aumento das discussões em torno da educação do campo, foi o aumento do número de assentamentos do movimento MST, que ocorreu nos anos 80, cuja decorrência foi ocasionada pela ampliação do número de ocupações, o que fez com que o trabalhador do campo passasse a ser visto pela sociedade, e as questões educacionais defendidas pelo mesmo tomassem maior proporção nacional. O pequeno número de escolas e a descaracterização dos conteúdos até então dominados pela ideologia urbana, serviram de incentivo para que o movimento reivindicasse novas políticas, capazes de trazer ao campo experiências voltadas para valorizar a educação do campo. A luta partiu do questionamento do conceito de educação rural, sugerindo um novo paradigma, que voltasse seu olhar para as reais necessidades dos camponeses, orientando as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. “*Questiona, em sua essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista*” (p. 1090).

Caldart (2009) esclarece que o processo histórico de crescimento pelo qual passou a da Educação do campo deu-se “*em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura*” (p.47), e trouxe como ponto de destaque a exploração capitalista “*marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses*” (p.48). No Brasil, segundo a autora, apesar de parecer apresentar outro desenrolar, na verdade também segue essa mesma lógica de exploração.

“Podemos observar como esta lógica se realiza através de diferentes e combinados movimentos, apenas aparentemente contraditórios entre si, porque integram uma mesma lógica: expulsa trabalhadores do campo, ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico, que vem sendo chamado de ‘agricultura industrial’ e mantém seus territórios de trabalho escravo” (p.48).

A autora acredita que com o decorrer do tempo, as fortes investidas do capital no campo, *“também está tornando mais explícitas as contradições do sistema capitalista, contradições que são sociais, mas também ambientais e relacionadas ao futuro do planeta e da humanidade”* (Caldart, 2009, p.48); o que tem gerados inúmeros debates, a nível de mundo, sobre os recursos que o planeta dispõe e a forma como tem sido utilizados, o que acaba também enfatizando a relação existente entre o campo e a cidade.

1.2.1 Educação rural e educação do campo

Para Souza (2008), é importante compreender as diferenças entre educação rural e educação do campo que, segundo o autor, perpassa a questão da terminologia, e alcança maiores proporções, fazendo parte de um debate existente no meio acadêmico e político atual. Para compreender melhor tais diferenças, Souza (2008) explica que *“na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura”* (p.1093).

Leite (1999) acredita que a partir dos anos 60, com os trabalhos do educador Paulo Freire, que *“revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos”* (p. 43), algumas mudanças começaram a acontecer na prática educativa do campo. Porém, mesmo executando varias experiências desenvolvidas por Paulo Freire; as *“Escolas-Família Agrícolas (EFAs) que chegaram ao Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), que ocorreram em Alagoas e Pernambuco, tendo se estendido para a região Sul do Brasil, entre 1989 e 1990”* (p.55), os reais propósitos da educação do campo permaneciam os mesmos e, segundo Souza (2008),

predominava uma educação que objetivava “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do “rural” (p.1093).

Foi somente à partir da intensificação dos movimentos dos camponeses, decorrentes nos anos 80, que o conceito de educação do campo surge como forma de questionamento ao paradigma existente de educação rural. Fernandes (2004) afirma que a utilização da expressão “campo” foi adotada em função da reflexão sobre o “*sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho*” (p. 25). Percebe-se que o objetivo dessa nova terminologia era aprofundar a visão de campo e contribuir para resgatar o conceito de camponês, assim como, tal mudança, trazia embutida toda uma luta em busca de maior valorização do homem do campo. Fernandes (2004) complementa que o conceito de Campo é ampliado e passa a ter o seguinte significado:

“[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...]” (p. 137).

Outro fator que contribuiu para as mudanças em relação à concepção de educação do campo foi a criação, em 1987, do setor de Educação, cuja principal responsabilidade era organizar e sistematizar as propostas e práticas pedagógicas diretamente nos assentamentos. A partir daí, foi possível que as propostas até então direcionadas para um contexto urbano, pudessem ser pensadas e praticadas, visionando o homem do campo. Nesse período, o MST se fortalece e vários questionamentos são feitos, dentre eles, a necessidade de inserir adequadamente as crianças dos acampamentos e assentamentos em escolas que atendessem as reais necessidades das mesmas.

Assim, Arroyo (1989) enfatiza que uma nova perspectiva de educação para o homem do campo vai surgindo através do movimento do MST, acompanhada de uma pedagogia que perpassa a escola e se desenvolve nos movimentos sociais e que trás como principais características:

“A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção, as condições da existência social e com as realizações de sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 01).

Dessa forma, vemos que a educação do campo foi tomando forma e se fortalecendo à partir das interações sociais dos trabalhadores do campo, dos educadores interessados em superar essa distinção, principalmente em termos de qualidade, entre escola da cidade e escola do campo, foram inúmeras mobilizações nas quais estavam engajados não apenas trabalhadores do campo, mas toda uma massa de sujeitos preocupados com a educação de qualidade para todos. “*Nessa rede, encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância*” (Souza, 2006, p.1098). Mesmo sabendo que o MST é a sua força maior, que organizou lutas em prol de um novo olhar para a educação do campo, essa luta não se deteve nessa esfera, ela mobilizou muitos outros sujeitos que se engajaram na luta pelo despertar desse novo olhar.

Porém, apesar das significativas mudanças alcançadas ao longo da história, Souza (2006) acredita que ainda exista um longo caminho a ser percorrido, até que se superem plenamente as barreiras impostas à educação do campo, ainda encontramos muitas escolas sem nenhuma infraestrutura, com classes multisseriadas, crianças que percorrem diariamente longos percursos para chegarem a escola, assim como práticas pedagógicas que deixam a desejar, pois nem sempre os materiais pedagógicos são adequados à realidade do campo.

1.2.2 Educação do campo x leis

Com a aprovação da primeira LDB em 1961, a realidade em que se encontrava a educação do homem do campo não sofreu grandes alterações, pois “*a LDB 4.024/61 apresentava-se desprovida de requisitos democráticos, em especial no que concerne à garantia de escola básica pública e gratuita para toda a população brasileira*” (Foerst, 2004, p.03). Dessa forma, as necessidades dos camponeses continuaram esquecidas.

Em seguida, com o surgimento da Lei 5.692/71, também não foi possível perceber mudanças significativas em relação às políticas educacionais para o trabalhador do campo, pois, apesar dessa lei, falar da educação dos campenienses, era falar de uma educação que frisava apenas particularidades de certas regiões, e a totalidade de valores existentes nesse setor permanecia sendo ignorado pelo poder público.

Mesmo que de forma tardia e descontinua, foi a partir de meados do século XX que a educação do homem do campo começou a ser vista nas políticas educacionais brasileiras.

Observando a LDB, Lei nº 9.394/96, no art.28, inciso I, percebemos alguns avanços, quando ela frisa que é necessário, no momento em que é ofertada a educação básica para o meio rural, que sejam feitas adaptações de conteúdos e metodologias, para que os mesmos venham estar de acordo com as necessidades dessa população. Devem ser respeitadas as *“peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente (...) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”* (BRASIL, nº 9.394/96, art. 28, inciso I).

Com o plano nacional da educação de 1998, esse olhar para as peculiaridades do meio rural também é ressaltado quando *“da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade”* (BRASIL, PNE, 1998).

Em meio a essas mudanças, observamos também a implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, de acordo com o Plano Nacional de Educação e o que determina a Lei nº 10.172/2001, que traz a obrigatoriedade da inclusão das crianças na escola a partir dos seis anos de idade, ampliando as oportunidades de *“aprendizagem tanto para criança da cidade como do campo no período da escolarização obrigatória e assegurando que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”*.

De acordo com Arroyo (2005), *“um projeto de educação do campo deve priorizar novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos”* (Arroyo, 2005, p.48). Nesse sentido é que o Paradigma da Educação do Campo se propõe à construção de uma proposta de ensino-aprendizagem e, portanto, de educação que envolva os sujeitos do campo e que essa educação contemple a todos esses sujeitos desde os primeiros momentos da infância, se prolongando ao longo da vida.

Isso requer que a escola elabore um conjunto de práticas bem planejadas, que garantam aos alunos a apropriação de conhecimentos construtivos e significativos. Enfocando em suas propostas pedagógicas questões culturais, políticas, sociais e a formação do homem nos aspectos éticos e morais.

Em consonância com a LDBEN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também oportunizaram a elaboração de políticas públicas que contemplassem o homem do campo em relação à sua diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia.

“Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida, numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais” (Art. 2º, Parágrafo único).

Em seus artigos, a Resolução indica que o Poder Público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; proporcionar Educação Infantil é fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista; e que os sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, devem regulamentar estratégias específicas de atendimentos escolares do campo, salvaguardando os princípios da política da igualdade.

Para Caldart (2004), é importante ressaltar que os trabalhadores campenienses sempre estiveram inseridos nas lutas que resultaram em algumas conquistas, exigindo dos governantes um novo olhar para suas reais necessidades. *“Por isso, surge nesse contexto um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os brasileiros que trabalham no campo e vivem do campo”* (p.187).

Costa (2002) acredita que essa nova forma de olhar as peculiaridades do homem do campo é *“uma nova forma de produzir a socialização e as práticas sociais”* que tem como fundamento valores e habilidades *“construídos na vivência coletiva das relações sociais e questões transmitidas às novas gerações”* (p. 188).

1.2.3 A educação na comunidade São João da Várzea: do multisseriado à seriação: uma luta da comunidade

Durante longo período, a comunidade de São João da Várzea viveu sem escola em seu território, o que obrigava as crianças a se deslocarem a pé ou em animais para a comunidade Macambira, onde, até então, era localizada a Escola Municipal Dr. José Gonçalves. Porém, com o crescimento da população e com a doação de um terreno feita pela igreja para construção de uma escola, a comunidade passou a reivindicar a construção de uma instituição de ensino em seu território.

Assim, por volta dos anos 80, a escola da comunidade Macambira, que estava com uma estrutura física deteriorada, foi desativada, e uma nova sede da mesma, foi construída no terreno doado. Inicialmente, ela atendia a 32 alunos que eram distribuídos em duas turmas multisseriadas do 1º ao 4º anos, nos turnos matutino e vespertino. Nesse período, a escola enfrentou muitas dificuldades, dentre elas: o isolamento, que obrigava aos professores a assumirem inúmeras funções, desde a limpeza da escola à direção, o que tornava seu trabalho sobrecarregado. Com poucos funcionários e sem um gestor, a escola tinha um professor que era encarregado de direcionar as funções da escola, esse professor recebia o nome de Professor responsável, e suas atribuições eram semelhantes à do diretor.

Com a construção da nova escola na comunidade de São João da Várzea, o deslocamento para os alunos que moravam na própria comunidade melhorou, porém, para os que moravam nas demais comunidades, as dificuldades eram as mesmas. Além disso, as condições de funcionamento continuavam deixando a desejar, tanto no tocante a estrutura física, que não estava adequada para atender com qualidade às crianças e adolescentes, como em relação à qualidade do ensino, que permanecia comprometida com a existência do multisseriado. Tais empecilhos eram tidos como entraves para o alcance de uma educação de qualidade, e a luta da comunidade continuava, principalmente para que a estrutura física fosse ampliada e atendesse também o ensino fundamental II e acabasse com a realidade do multisseriado.

No de 2002, a Secretaria Municipal de Educação implantou a criação de nucleações nas comunidades, visando diminuir as dificuldades de deslocamentos dos alunos das comunidades vizinhas. Foram criadas inicialmente quatro escolas, distribuídas nas seguintes comunidades: Lagoa de Pau, Panela do Amaro, Passagem do Rio, Picada I e Picada II.

Mudou-se o local da escola, porém, as dificuldades permaneciam. Para tentar superar tais dificuldades, a rede municipal de Mossoró adota, no ano de 2000, o Programa Escola Ativa, como estratégia de ensino a ser desenvolvida pelas instituições que possuem o multisseriado. Tal estratégia contava com uma metodologia voltada para a realidade do campo, oferecendo recursos pedagógicos e de gestão. A escola ativa em seus aspectos legais significava:

“[...] uma estratégia metodológica voltada para classes multisseriadas e tem como pressupostos o ensino centrado no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; gestão participativa da escola; e avanço automático para etapas posteriores” (MEC, 2001, p.13).

Apesar da implantação do programa citado, cujas estratégias de trabalho estavam voltadas para um ensino onde o aluno pudesse participar ativamente do processo-ensino aprendizagem, as dificuldades do multisseriado eram visíveis.

Em busca de melhorar as condições de acesso e a qualidade do ensino, representantes da comunidade passaram a reivindicar a construção de uma escola que atendesse as necessidades da comunidade local e comunidades vizinhas. Em 2007 é iniciada a construção de nova sede para escola Municipal Dr. José Gonçalves, cuja localização permanece na comunidade São João da Várzea. No de 2009 a escola fica pronta, a nucleação é extinta, e apesar dos desafios que ainda estavam presentes, dentre eles: atender com qualidade a educação infantil e a quantidade de salas de aulas que se tornaram insuficientes para o atendimento de todas as comunidades, a multisseriação foi extinta e a comunidade pôde finalmente contar com classes seriadas e o ensino fundamental II em sua localidade.

As lutas, porém, continuam, principalmente no tocante ao direito à educação infantil e ensino médio na comunidade, assim como a ampliação do número de sala de aulas e práticas pedagógicas que realmente valorizem os saberes originários do homem do campo como reforça as Diretrizes da educação do campo:

“Garantir um processo formativo que interage continuamente com a realidade em que os educandos (as) vivem, aproxima-los (as) e aprofundar temáticas relacionadas à vida cotidiana, aos anseios dos jovens, das crianças e dos adultos, construir novas referências de sociedade, de ambiente, de natureza, da relação das pessoas com o espaço social é um dos grandes desafios da educação no momento, especialmente da Educação do campo” (2001).

Portanto, para se chegar à estrutura física atual, a escola enfrentou inúmeros desafios, que foram sempre acompanhados de perto pela comunidade, que reivindicando seus direitos, não se distanciou do propósito de uma escola melhor, que atendesse com qualidade a todos que a ela procurasse.

1.3 Uma visão panorâmica sobre interdisciplinaridade no contexto atual

Diante dos desafios presentes no contexto atual, a educação busca romper com modos de ensino que estejam parados no tradicionalismo, vislumbrando alternativas que se adéquem ao ritmo dinâmico de um mundo globalizado. Nesta busca, muitas vezes de desencontros, a interdisciplinaridade tem sido vista por muitos como o caminho mais adequado na busca pela totalidade dos conhecimentos, superando a fragmentação da disciplinarização.

Para Pombo (2005), existe na literatura atual, tentativas de conceituar a interdisciplinaridade, o que tem gerado alguns enganos; a autora esclarece que a interdisciplinaridade não deve ser vista como mais uma entre tantas propostas que tem surgido nos ambientes escolares, vindas a partir de estudos e pesquisas e que são inseridas em determinadas épocas, seguindo as propostas políticas educacionais e implantadas através de reformas, pois ela representa, acima de tudo, as aspirações que nascem em meio aos educadores, que no dia a dia do contexto escolar realizam suas experiências, buscando relacionar os saberes intrínsecos em cada disciplina. Percebe-se um grande esforço entre os educadores de realizar uma integração entre as disciplinas. Esse trabalho normalmente se dá de forma, isolada e até mesmo desorganizada. No entanto, é do educador o maior esforço de realizar as experiências interdisciplinares. Além disso, ressalta a autora, as novas propostas são normalmente elaboradas e inseridas na educação seguindo modismos, e não é alicerçada na realidade do contexto escolar, o que faz com que as mesmas sejam passageiras. Na esperança de receitas que possam superar as fragilidades presentes na educação, essas propostas são aceitas com facilidade e logo incorporadas sem planejamento, na convicção de que representam a possível transformação tão almejada para educação.

Nesse contexto, Pombo (2005) acredita que não é possível conceituar a interdisciplinaridade, e mesmo entre os maiores estudiosos no assunto, não existe um

consenso sobre o que é interdisciplinaridade. Mas é possível percebê-la no dia-a-dia de muitas escolas, onde profissionais pensam e atuam numa perspectiva interdisciplinar mesmo sem ter consciência disso.

Fazenda (1994) acredita que pensar numa perspectiva interdisciplinar é permitir a interação entre os conhecimentos, relacionando o popular com o científico, percebendo que as partes estão em constante relação com o todo e que, de um modo isolado, nenhuma forma de conhecimento pode ser considerada plena, pois a riqueza está justamente na interação. Pensar dessa forma requer projeto, mas também atitude e espontaneidade, na medida em que a interdisciplinaridade não se configura como algo que deve ser imposto a alguém, mas algo que é cultivado diariamente e que caminha de encontro a um projeto proposto, e isso se percebe através de atitudes e posturas que mostram o pensamento interdisciplinar. Assim, segundo a autora, não existe como ensinar alguém o que é interdisciplinaridade, ela está dentro do ser. "*No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se*" (Fazenda, 1994, p.). O pensamento interdisciplinar é ousado, contagiante, move quem o tem e espalha-se. Mas, também é algo tão espontâneo que pode fazer parte de alguém, sem que esta pessoa perceba que o tenha, pois advém das atitudes simples, do diálogo, da compreensão e do esforço.

Quando, como indivíduos, percebemos que somos também coletivos, na medida em que estamos inseridos em um contexto planetário e que mesmo estando só, estamos conectados com a multiplicidade presente no mundo, percebemos então que fazemos parte da totalidade e abrimos, nesse instante, um olhar interdisciplinar para o mundo.

No Brasil os atuais estudos sobre interdisciplinaridade tiveram origem, segundo Alves (2004), a partir de 1976 quando Japiassú expôs "*concepções sobre interdisciplinaridade, decorrentes do Congresso de Nice, na França, em 1969.*" (p.141). Assim, as bases dos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil são atribuídas a Japiassú e Ivani Fazenda, onde, apesar de compartilhar do pensamento de que a interdisciplinaridade seria a cura para os males causados pela disciplinarização, ambos têm enfoques diferentes; no caso de Japiassú, ele aborda a questão do ponto de vista epistemológico, enquanto Fazenda enfoca a questão do ponto de vista pedagógico.

De acordo com os estudos desses autores, a interdisciplinaridade surge como o caminho para superar a fragmentação do conhecimento, que compartimenta os sujeitos e os distancia dos inúmeros saberes presentes na totalidade dos conhecimentos. Para concretizá-

los, ele sugere que no projeto interdisciplinar estejam presentes profissionais das diversas áreas do conhecimento. "*Trata-se da presença de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de projetos de pesquisa*" (ALVES, 2004, p.141).

Dessa forma, Japiassú (1976) ressalta que as mudanças surgem a partir do diálogo e da intercomunicação entre as disciplinas. O simples ato de trocar informações entre disciplinas não deve ser visto, segundo o autor, como o acontecer de um projeto interdisciplinar. É o diálogo da parte com o todo que proporciona as transformações.

Fazenda concorda que o diálogo é fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia interdisciplinar, e chama a atenção em seus estudos para as atitudes pessoais que caracterizam um trabalho interdisciplinar que visa superar a fragmentação, tão presente em nosso contexto atual.

1.3.1 A interdisciplinaridade e a fragmentação do conhecimento

A fragmentação, da qual fala os autores acima citados, pode ser percebida, segundo Yus (2002), nas diversas esferas da vida humana: na economia, por exemplo, a fragmentação resultou em sérios danos ao meio ambiente, por não se perceber o que é um ser planetário, intrínseco na totalidade; o homem polui e destrói seu próprio habitat, desenvolvendo uma relação desarmônica com o ambiente. A falta de harmonia também pode ser vista na vida social: hoje as pessoas se aglomeram nos grandes centros urbanos, onde a violência é cada vez maior, o que gera insegurança entre os sujeitos. Cercado de medo, o homem se isola de seu semelhante através de muros, cercas elétricas e principalmente atitudes de isolamento. O ser distante não percebe no outro a sua continuidade e muitas vezes vê o outro apenas como objeto de exploração. O autor alerta que a fragmentação chega à vida pessoal, dividindo o homem em cabeça e coração, sendo que a primeira parte é excessivamente valorizada pela educação, que ressalta a importância do “homem máquina”, cheio de informação, capaz das maiores descobertas científica e incapaz de viver bem com o seu semelhante.

É uma supervalorização do materialismo, onde nos é passado que a matéria é que traz felicidade, é ela que torna o homem pleno. Teoria essa facilmente questionada, pois percebemos que os bens materiais não tem sido símbolo de tranquilidade e nem mesmo de felicidade para muitas pessoas. Nesse caminho de abordagem dos fragmentos, o autor percebe

que a nossa cultura também vive uma falta de sintonia entre os saberes, vendo como único e verdadeiro somente o que pode ser controlado e provado cientificamente. É um mundo de consumismo desenfreado, onde valores não são bem vistos, onde o superficial torna-se o essencial. E se olharmos em nossa volta veremos que

“Essa fragmentação ultrapassa os muros das escolas e exige delas sua reprodução. Devido a isso, nossas escolas transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos e espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre estas e a realidade que os alunos vivem” (p.14).

Assim, em nosso contexto, somos educados de forma fragmentada, seguindo um paradigma que compartimenta e distancia os conhecimentos. Porém, esse paradigma mostrou-se frágil e passa atualmente por uma crise. *"Problemas relacionados com a saúde, o meio ambiente, o consumo, as relações humanas, as crises de valores, ficaram fora do campo das disciplinas acadêmicas tradicionais"* (Yus, 2002, p.176). E com isso, a educação foi se distanciando das questões sociais, que pela lógica devem ser debatidas também nas escolas.

Pombo (2005) ressalta ainda que a ciência moderna formou-se certamente no "(...) momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia 'esquartejar' cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina" (p. 06). Acreditando justamente na ideia de que ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, "ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade." (p. 06). A visão que nos é passada pela ciência moderna é de que basta juntar as partes para conhecermos a totalidade, e a autora alerta que esse sempre foi o modo de pensar das ciências:

“É assim que a ciência tem funcionado. Já os gregos haviam chegado à concepção do átomo, a tomos, ou seja, daquilo que, justamente, é sem partes. E o átomo, limite para que tendeu a ciência moderna, foi também ele descoberto na sua estruturação interna. Continua a sê-lo. Ou seja, sob os nossos olhos, a ciência continua esse movimento em direção a uma cada vez mais profunda especialização” (p.06).

Porém, a autora mostra-se consciente dos benefícios que a especialização produziu, e do quanto os mesmos se tornaram significativos para nossa vida; assim, não podemos simplesmente negá-los.

“Especialização que tem produzido resultados notáveis, magníficos. Não podemos recusar nem menosprezar, nem esquecer, que foi este procedimento analítico da ciência moderna que deu origem a todos os conhecimentos e a todo o bem-estar que lhe devemos. Seus aspectos positivos todos conhecemos. A nossa vida depende deles a cada instante” (POMBO, 2005, p.07).

Mesmo assim, a autora esclarece que esses benefícios trouxeram consigo altos custos para a própria humanidade.

O conhecimento científico que domina atualmente o contexto escolar é, na visão de Santos (2005), um conhecimento limitado, *"que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo... é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato"* (p.53).

Percebendo os prejuízos causados por essa visão reducionista e dicotomizada, buscam-se novos caminhos para superar os limites da disciplinarização. No entanto, Santos alerta que nessa tentativa de superação, muitas alternativas foram criadas, ao invés de concertar os impasses descritos, tem apenas os reproduzido com uma nova roupagem: *"criam-se novas disciplinas para resolver problemas produzidos pelas antigas e, por essa via, reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade"* (SANTOS, 2005, p.75).

Em relação ao reducionismo atual no qual se depara o conhecimento moderno, Nogueira (1994) afirma que não podemos ignorar que as disciplinas existem, nem negar suas especificidades, o ideal é que se trabalhe no projeto interdisciplinar, proporcionando a interação constante do todo com as partes. *"Todas as disciplinas estão em todos os passos de aprender a aprender"* (p.63).

Refletindo sobre a mesma questão, Giraldi (1994) concorda com a concepção de Nogueira e complementa:

“A interdisciplinaridade não é um ponto de partida. Ela é um ponto de chegada. Não podemos ignorar as disciplinas e pregar a unidade e a totalidade do conhecimento se a própria realidade não é disciplinar, ela é multidisciplinar” (p.61).

Diante dessa crise, o pensar interdisciplinar torna-se elemento primordial para o fortalecimento do paradigma emergente no contexto pós-moderno.

II CAPÍTULO

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 Objetivo geral

Compreender de que forma a literatura popular de cordel, em um mundo globalizado, tem contribuído através da interdisciplinaridade para o processo de ensino-aprendizagem voltado para a cultura e o cotidiano.

2.2 Objetivos específicos

Tomando por base o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos para seguir o percurso:

- Levantar informações sobre a utilização da Literatura de Cordel junto aos professores da escola investigada;
- Verificar como os alunos interagem com este tipo de literatura;
- Analisar em sala de aula os saberes transmitidos por esse tipo de literatura e que contribuem para aprendizagem;
- Averiguar como as questões culturais têm sido trabalhadas através desse tipo de literatura;
- Identificar qual a instrumentalidade da literatura de cordel num contexto global.

2.3 Metodologia escolhida

O atual estudo pode ser compreendido como uma pesquisa qualitativa, por levar a entender processos em que se desenvolve o objeto de estudo.

“A necessidade de pesquisar algo nasce a partir do surgimento de problemas e da curiosidade de muitos pesquisadores. Podendo-se assim definir a pesquisa como uma atividade voltada para a solução de problemas e para suprir a necessidade de conhecer do homem, empregando processos científicos” (CERVO & BERVIAN, 1977; GIL, 1999).

No momento da observação, a escolha do registro no diário de campo representou um valioso instrumento para o registro dos acontecimentos em sala de aula. Para que a presença do investigador não incomodasse os sujeitos pesquisados, este entrava na sala junto com os alunos e ficava sentado no final da fila em silêncio. No primeiro momento, foi possível perceber que alguns alunos ficaram curiosos, no entanto, nos demais dias observados, a figura do investigador não parecia incomodar mais aos alunos. Dessa forma, os registros eram feitos diariamente e todos os detalhes registrados.

A pesquisa é uma importante forma de se produzir conhecimento, que foi se estruturando com tempo, criando seus objetos e métodos, definindo as relações que os pesquisadores devem estabelecer com seus objetos de conhecimento, em um processo de discussão profundo e polêmico entre os cientistas. *“Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”* (GIL, 1999, p.42).

Para Richardson (1999), a abordagem qualitativa na investigação é uma opção que se justifica no momento em que é uma forma adequada para compreender a natureza do fenômeno social. Richardson ainda reforça (1999, p. 83), afirmando que *“os problemas que suscitam a análise qualitativa exigem do pesquisador trato especial na condução das observações e habilidades quanto ao uso ou criação de categorias”*.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Nesse tipo de pesquisa, conforme Richardson (1999), os dados não são analisados por meio de instrumentos estatísticos, pois a mensuração e a enumeração não são o foco deste tipo de investigação.

Conforme aponta Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, crenças e valores e que correspondem a um

espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que podem não ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escolha desse tipo de pesquisa se justifica por ser o mais adequado para compreender as contribuições que a literatura popular de cordel pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, afirma Minayo (2001), o pesquisador deve ser capaz de identificar e analisar profundamente dados não mensuráveis, como sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimentos de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

Justamente nessa perspectiva é que a pesquisa qualitativa refere-se a um trabalho empírico, por meio do desenvolvimento de uma investigação de campo que visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações, sendo que as informações retiradas desta pesquisa são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada ou filmada, que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou qualquer interessado. (CHIZZOTTI, 2003).

2.4 Lócus da investigação

A presente pesquisa foi realizada na comunidade de São João da Várzea, que fica localizada no município de Mossoró, com uma área de 99.933m², habitada por 57 famílias, composta por um total de 191 pessoas. A comunidade fica localizada a uma distância de 13 km da sede do Município, cujo acesso é feito pela RN-117 que liga Mossoró a Gov. Dix-Sept Rosado.

O nome da comunidade, que inicialmente era conhecida como “Ausente”, foi modificado com a chegada de Frei Oliverio, que sugeriu o nome “São João da Várzea” em homenagem ao padroeiro da comunidade São João Batista e também por sua localização ser às margens do rio Mossoró.

Apesar da sua localização próxima ao município de Mossoró, segunda maior cidade do Rio Grande do Norte com uma área 2.099 Km e uma população de 259.815 hab., que se destaca nacionalmente pela extração do sal e petróleo, a comunidade preserva suas

características próprias de subsistência, dentre elas: a agricultura, o trabalho nas pedreiras e cerâmicas.

O município de Mossoró também apresenta aspectos históricos que devem ser destacados, como o primeiro voto feminino, a libertação dos escravos e a resistência ao cangaço. Esse último aspecto influenciou fortemente a cultura do município, que relembra anualmente os passos da resistência ao cangaço com inúmeros eventos culturais, como o “cidade junina”.

A escola pesquisada foi construída por volta dos anos 50, em terreno doado pelo senhor Domingos Lopes, no Sítio Macambira e recebeu o nome Dr. José Gonçalves por iniciativa do então prefeito Dix – Huit Rosado, que era amigo do poeta e advogado José Gonçalves de Medeiros, falecido em acidente aéreo no ano de 1951. Depois, o prédio foi desativado e uma nova escola foi construída em terreno doado pela Igreja Católica no Sítio São João da Várzea, visto que nessa comunidade existia um grande número de alunos. Porém, com o crescimento da população, a escola tornou-se pequena para atender a demanda de São João da Várzea e comunidades vizinhas. Assim, em 2009, foi construída a atual escola com estrutura física para atender a crianças do 1º ao 9º ano das nove comunidades rurais. Hoje a escola atende a um total de 216 alunos, inclusive crianças do Infantil I e II. Em relação aos professores, a escola possui atualmente em seu quadro um total de 13 professores.

A escola apresenta em sua estrutura física: 05 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala para professores, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 cozinha com 02 dispensas, 05 banheiros, 01 refeitório e rampas adequadas para atender alunos com necessidades especiais.

Possui uma equipe escolar formada por 24 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: 01 Diretora, 02 Supervisoras Pedagógica, 01 Secretária geral, 02 auxiliares de secretaria, 02 Merendeiras, 03 Auxiliares de Serviços Gerais, 01 Auxiliar de Educação Infantil, e o corpo docente formado por 13 professores, dos quais apenas um não tem graduação, os demais possuem graduação e grande parte tem especialização.

Os critérios utilizados para escolha da escola foi o fato de se tratar de uma escola da zona rural, com suas peculiaridades locais e que já vem desenvolvendo um trabalho voltado para a literatura popular, inserindo em suas aulas, a Literatura de Cordel como instrumento no processo de ensino-aprendizagem. A opção pelas turmas do 3º e 4º anos deve-se ao fato das

mesmas estarem inseridas em dois momentos importantes no processo de ensino-aprendizagem, vejamos:

- 3º ano (último ano do ciclo de alfabetização);
- 4º ano (primeiro ano do ciclo de sistematização).

Um dado importante chama a atenção em nossa pesquisa: a maior parte dos alunos tem como principal fonte de renda familiar o programa do governo federal, o “Fome Zero” e o “Bolsa Escola”, sendo que dos cinquenta e três alunos, quarenta e sete tem as famílias cadastradas no bolsa família e cinquenta no fome zero. Tal realidade faz com que algumas famílias vejam o estudar apenas como uma obrigação e não como uma necessidade. *“Nem todos os pais cooperam da mesma forma para o projeto de instruir seu filho, pensam com a mesma convicção que é “para seu bem” e que isso justifica que ele passe tantos anos de sua vida em aula”* (Perrenoud, 2000, p.120). Reforçando esse pensamento, 02 alunos declaram que preferem trabalhar por que conseguem seu próprio dinheiro e podem comprar roupas, lanche e ir para festas; e afirmam que quando ficarem de maior vão embora trabalhar nos projetos das firmas e ganhar muito dinheiro.

Dessa forma, é possível observar que para alguns alunos o estudar é visto como uma imposição social, que chega a atrapalhar os objetivos imediatistas de aquisição de dinheiro, seja com o propósito de ajudar suas famílias ou para seu próprio consumo.

Outro fator que evidencia a diversidade existente dentro da sala de aula é o local de onde vêm esses alunos. A escola atende atualmente a 09 comunidades, sendo que nas salas pesquisadas existem alunos de 08 comunidades diferentes. Apesar de serem todas localizadas na zona rural, as comunidades apresentavam grandes diferenças, algumas eram bem próximas à escola, como no caso de São João da Várzea, caracterizada por sua tranquilidade, e outras também próximas, porém mais agitadas, como a comunidade de Lagoa de Pau, localizada próxima a uma barragem que possui vários bares. Existe também o caso da Picada I e II que ficam localizadas nas proximidades da cidade de Mossoró.

Portanto, a escola atende a nove comunidades, mesmo algumas sendo mais próximas de Mossoró do que da comunidade de São João da Várzea, onde está localizada a escola, o fato de mesmo assim os alunos dessas comunidades virem para a zona rural, era pela facilidade do deslocamento, pois as escolas da zona urbana não oferecem transporte para os

alunos do ensino fundamental I e II, e o ônibus que faz o percurso pertence à rede estadual e apenas transporta os alunos do ensino médio. O único ônibus do município que faz a rota nessas comunidades próximas a cidade de Mossoró é o da escola Dr. José Gonçalves, o que gera excesso de alunos em algumas séries.

Contudo, para alguns alunos, estudar nessa escola é uma questão de opção, como no caso dos alunos da comunidade de Lagoa de Pau, que tem a maior parte de seu território localizada no município de Governador Dix Sep Rosado, e mesmo assim os pais preferem matricular seus filhos na escola pesquisada, a pedido dos alunos, e por acreditarem ser uma escola maior e com mais recursos, como relata um aluno 4º ano, que vê a escola como sendo a única que possui computadores e biblioteca. Outros relatam que a escola é boa, pois é grande e tem muitos alunos para brincar, além disso, ela oferece aula de Educação Física.

É no momento da escolha do local de estudo que se revela a ideologia da família. Para o bom funcionamento de qualquer proposta pedagógica deve existir uma concordância de objetivos e valores por parte dos seus interessados, a família e a escola. Valente (1995) coloca que grande parte dos pais e mães deixa transparecer em seus depoimentos a desorientação, dúvida ou conflito que enfrentam quando têm que escolher uma escola para seus filhos, pois não se identificam totalmente com nenhuma proposta pedagógica, embora cada uma delas traga alguns pontos que julgam interessante para o desenvolvimento dos filhos.

Na concepção dos alunos, a escolha da escola está relacionada à diversão, ou seja, o local deve ser grande e com muitas crianças, já para os pais, sua visão consiste em escolher aquela que aparenta possuir maiores recursos para o desenvolvimento da aprendizagem. Buscando compreender as contribuições do ambiente físico ao desenvolvimento e aprendizagem, devemos levar em consideração que:

“Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para sobrevivência, mas, sobretudo, para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais” (LIMA, 1995, p. 187).

Cada turma pesquisada possui uma professora polivalente responsável por lecionar as disciplinas curriculares dessa etapa, com exceção de Educação Física, pois a escola dispunha de uma professora graduada na disciplina e que ministra uma vez por semana a aula no ensino

fundamental I. Atualmente, a escola também conta com um professor graduado em História, que leciona no ensino fundamental II e completa sua carga horária no ensino fundamental I, desenvolvendo o projeto “*iniciação à poesia popular nordestina*”, uma vez por semana, nas aulas de Artes, onde o objetivo central é descobrir novos talentos capazes não apenas de recitar os folhetins, mas também de produzir a literatura de cordel. Dessa forma, o professor responsável pelo projeto que também é poeta repentista, ensina as técnicas para produção do cordel. As matérias repassadas pelas professoras são organizadas à partir de um horário no qual são organizados os dias em que cada disciplina é ministrada.

Os professores que lecionam aulas no 3º e 4º anos são graduados em suas respectivas áreas, e 02 possuem especialização. A professora do 4º ano é especialista em Educação de Jovens e Adultos; e o de História, que conduz o projeto, é especialista em Teoria e Pesquisa em História. Dos três, a mais jovem possui 48 anos e a mais velha 52 anos. Os três são concursados e efetivados no município, sendo que dois são lotados na escola pesquisada e uma está com aula excedente. Os três professores já tinham experiência com escolas do campo, e dizem gostar de trabalhar com alunos do campo por considerá-los mais respeitadores. No entanto, uma das professoras investigadas chama a atenção para a mudança no perfil desses alunos, que estão com um comportamento cada dia mais parecido com o dos alunos da cidade, e complementa que, quando iniciou seu trabalho como educadora, os alunos respeitavam bem mais os professores e que atualmente o respeito tem sido cada vez mais esquecido nas salas de aulas. Tal pensamento sobre o aluno do campo também é compartilhado por mais dois professores; apenas a professora do 3º ano acredita que ainda haja uma grande diferença em relação à questão do respeito, já que a mesma trabalha no período noturno em Mossoró e comenta que enfrenta situações difíceis de violência dentro da sala de aula, e que no campo o clima é bem mais tranquilo.

2.5 Sujeitos da pesquisa

Participaram da nossa investigação, 09 alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental, que representam a amostra de 09 em um total de 57 alunos; e 03 professores, sendo uma do 3º ano, outra do 4º ano, e o professor de História, responsável pelo projeto “*Iniciação a Poesia*”.

Popular Nordestina” há cerca de um ano nesta escola. Estes 03 professores representam a amostra de um total de 13 professores.

Na investigação qualitativa, todas as pessoas que participaram são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Como sujeitos da pesquisa, além de identificar os problemas, analisam, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações mais eficazes (CHIZZOTTI, 2003).

As turmas pesquisadas inicialmente eram formadas por 29 alunos no 3º ano e 24 no 4º ano. No decorrer do ano a turma do 3º ano recebeu mais quatro alunos e passou a um total de 33 alunos, cujo perfil dentro da própria turma variava bastante, pois, no 3º ano, última etapa do ciclo de alfabetização, e por ser o ano que permite reprovação, apresentava distorção idade série acentuada, onde era possível observar alunos entre oito e onze anos em uma mesma sala. No 4º ano a realidade se repetia e a distorção era ainda maior, onde 08 dos 24 alunos estavam fora de faixa, e desses oito, três eram adolescentes e não aceitavam o fato de estarem juntos com tantas crianças.

Todos os alunos sempre estudaram em escola pública e dos cinquenta e três, cinco já haviam estudado em escolas da zona urbana, os demais estudaram desde a Educação Infantil até a série atual em escolas do campo.

Dos alunos pesquisados, 03 alunos do 4º e 01 aluno do 3º ano declararam que além de estudar, também trabalhavam na roça e ajudavam os pais no sustento da casa; um declarou que gostava muito mais de trabalhar com o gado, plantar capim, do que ter que vir para escola; e que se dependesse dele já teria deixado de estudar, mas a sua mãe não permitia, pois a justiça poderia prejudicar sua família cortando o “Fome Zero” ou o “Bolsa Família”. Essa situação mostra que alguns pais e alunos acreditam que estudar é algo que deve ser cumprido por ser uma obrigação que determina a Lei, e não como algo que possa contribuir com a formação cidadã. *“Encontra-se então, nas escolas, uma proporção significativa de crianças e de adolescentes que não escolheram livremente a instrução”* (PERRENOUD, 2000, p. 66).

Na turma do 3º ano os alunos recebiam maior acompanhamento da família, pois a maioria das atividades vinha respondida e os pais visitavam com mais frequência a escola. Um dos alunos relatava que a mãe sempre ajudava no dever de casa, no 4º ano era visível que os alunos fora de faixa também eram os que menos recebiam acompanhamento em casa; a professora reclamava que o dever de casa vinha constantemente sem responder; 04 raramente

traziam as atividades respondidas e alegavam que não tinham quem os ajudassem em casa, pois seus pais não sabiam ler; e no caso de dois que eram criados pelos avós, além de não saberem ler, a avó não tinha tempo de ajudá-los, pois havia muitos afazeres.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Os dados do atual estudo foram coletados em duas etapas: a primeira foi à partir da investigação de documentos, e a segunda com base na observação de campo e na realização de entrevistas:

- Observação
- Entrevistas

2.6.1 Observação

A observação, segundo Laville e Dionne (1999), nos situa e nos orienta a partir do momento que reconhecemos pessoas e emitimos juízos sobre elas, nos proporcionando assim um maior contato com o real. Para ser qualificada de científica, a observação não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de uma questão ou hipótese claramente explicitado, serviço que deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade.

Para esses autores, a observação significa um olhar ativo, guiado por uma questão e pela suposta solução do problema. Nesse sentido, a observação é considerada como uma das mais importantes técnicas para coletar dados informativos em pesquisas qualitativas no campo educacional, pois permite ao pesquisador constatar e descrever diversas situações comportamentais em diferentes locais.

Na concepção de Silvino (2009), a observação torna-se fundamental, por representar *"o instrumento mais indicado para que se torne possível uma aproximação entre a pesquisadora e os alunos da turma onde ocorre a pesquisa"* (p. 17). É através da observação que podem ser detectados e analisados *"os comportamentos, as atitudes e as falas"* (p.17). A autora acredita que é importante que o pesquisador frequente o ambiente investigado e

participe das atividades realizadas no mesmo, para que a sua presença no local tornasse algo natural, fazendo com que os sujeitos investigados também pudessem agir com naturalidade. Viana (2003) reforça que somente se fazendo presente na rotina do local em estudo, é que o investigador se tornar uma figura comum entre os sujeitos.

No primeiro momento, observamos o dia-a-dia da escola, desde a sua abertura até o término do turno. Em seguida, observamos a acolhida, momento realizado diariamente na escola, onde todos os alunos participam, o que representa os 15 primeiros minutos de aula. Foi analisada também a continuidade ou não em sala de aula da temática discutida nesse momento pelas professoras. Nos demais momentos, observamos a condução do professor de História com especialização em Teoria e Pesquisa em História, que desenvolve o referido projeto.

A nossa observação ocorreu a partir de um diário de campo, onde eram registrados todos os detalhes observados nos dias anteriormente programados. A escolha dos dias partiu do horário que a escola possui, onde são previamente registrados os horários de cada disciplina, assim como os dias em que o professor que ministra o projeto de “Iniciação a Poesia Popular Nordestina” irá ministrar suas aulas. O tema ‘literatura de cordel’ é trabalhado pelas professoras polivalentes nas disciplinas de Português e Geografia e pelo professor do projeto em Artes e História. Foram feitos um total de oito dias de observação, onde quatro dias foram destinados a observar as aulas da professora polivalente, e outros quatro das aulas do professor do projeto. A observação durava de uma a duas aulas, dependendo do plano feito pelos professores para o dia observado.

2.6.2 Entrevistas

No presente estudo foi utilizada a entrevista, com o objetivo de coletar os dados juntamente com professores e alunos investigados. Andrade (2003, p. 146) explica: “[...] *esta técnica tem sido muito utilizada na investigação de campo, mostrando-se um instrumento eficiente para o recolhimento de dados para a elaboração de uma pesquisa*”. Sendo o objetivo de uma investigação averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões sentimentos e condutas.

Dentre as vantagens da técnica de recolha através de entrevistas, podem ser citados, segundo Marconi & Lakatos, (1996) que o entrevistador pode tirar dúvidas, explicar as questões, permite também identificar as discordâncias. Além disso, a entrevista permite um bom controle da amostra com alto índice de respostas, gerando uma grande quantidade de dados.

Ao elaborar as questões para a entrevista, foi pensado em levantamentos que abordassem os conhecimentos que professores e alunos tinham em relação à Literatura de Cordel, assim como a mesma está sendo utilizada no contexto escolar. Nela foram expostas indagações sobre identificação pessoal e dados de sua formação e função, conhecimentos acerca da literatura de cordel, utilização da literatura de cordel em sala de aula, contribuições do cordel no contexto escolar, interação dos alunos com o cordel e saberes intrínsecos na literatura de cordel.

Cada questão produzida tornou-se importante por proporcionar a exposição do pensamento dos alunos e professores investigados. A apresentação pessoal fez parte do início das entrevistas, tanto dos alunos como dos professores, em seguida foram feitos os questionamentos, os quais eram gravados.

Para obter uma visão mais complexa do contexto investigado, foram realizadas 05 entrevistas com alunos do 3º ano, sendo os entrevistados 01 menino e 03 meninas e quatro com alunos do 4º ano, sendo 02 meninos e 02 meninas. Todos os alunos selecionados aceitaram participar. O local da entrevista era uma sala dentro da própria escola, onde os alunos pudessem se sentir a vontade para discorrer sobre as questões. A sala era tranquila e todos os alunos responderam de forma espontânea aos questionamentos.

Em relação a esse instrumento de coleta de dados, Bourdieu (2003) alerta acerca da importância de se deixar o entrevistado à vontade, assim como fazê-lo compreender, através de gestos e olhares que ele está sendo compreendido. Para o autor é também importante prestar atenção aos discursos que não são falados, nas falas que não se apresentam abertamente nas palavras do entrevistado.

De um modo geral, a entrevista é a técnica mais usada nas pesquisas qualitativas. Em sentido genérico, pode-se considerar entrevista todo ato de comunicação verbal. Em sentido estrito é considerada a colheita de informações sobre determinado tema (MINAYO, 2001).

2.7 Instrumentos de análise de dados da investigação

Buscando analisar os dados coletados através das entrevistas, a Análise do Discurso é o instrumento utilizado para tal propósito, que almeja analisar as ideias intrínsecas nas discussões de professores e alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola do campo. O discurso é um tema cada vez mais visível em educação, e por isso a análise do discurso passa a ser uma estratégia importante para uma interpretação dos processos educativos, do modo como operam e se organizam na sociedade. Foucault explica que *“analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham, é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhe uma fugida aparência”* (FOUCAULT, 2005, p.171).

A Análise do Discurso ressalta Orlandi (2005), *"concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social"* (p. 15). Nela procura-se entender *"a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história"* (p.15). Dessa forma, ocorre uma mediação necessária entre o sujeito e a realidade da qual ele está inserido, assim, a autora acredita que *"essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive."* (p. 15). Complementando o entendimento de discurso, Foucault (2005) assinala: *“Discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar ao que vemos, é que obedecem a que oculta. Analisar o discurso é fazer com que reapareçam as contradições, é mostra o jogo que nele as desempenham”* (p. 171).

Nessa perspectiva, Orlandi (2005) afirma que o discurso está ligado à existência da humanidade, e reforça:

“O trabalho simbólico do discurso esta na base da produção humana. Ele não trabalha a língua enquanto sistema abstrato, mas a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto partes de sua vida, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (p.17).

Sendo assim, não podemos ver o discurso como uma transmissão linear de acontecimentos, onde são retiradas informações. *"O analista encontra no texto, as pistas, dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade"*. (p.68). Ao realizar a análise *"pelo*

dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção de sentido" (p.68).

Assim, Pinto (2010) acredita que os discursos estão em constante interação, e o discurso *"é movimento dos sentidos, é a palavra se metamorfoseando pela história, pela língua e pelo sujeito além de constituir um conjunto de práticas sociais do homem na sua relação com a realidade"* (p.56).

Nesse sentido, Santos (2012) aponta que a Análise de Discurso centraliza-se *"nos discursos explícitos e implícitos buscando compreender os sentidos produzidos e as suas consequências, revelando as diversas faces de um discurso"* (p.66). Tal pensamento é por Orlandi (2005) compartilhado, quando a mesma descreve como sendo essas faces: as condições de produção de discurso; corpus; interdiscurso; formação discursiva, dito, não dito e silenciado.

Para a autora, as condições de produção de discurso representam o contexto no qual os indivíduos estão inseridos, e os variados fatores pelos os quais os mesmos estão relacionados e que interagem entre si, permitindo assim, descrever uma conjuntura.

Na nossa investigação, os discursos analisados foram produzidos pelos 03 professores das turmas do 3º e 4º anos, assim como, pelos 09 alunos das referidas turmas. A coleta dos discursos se deu através da observação e da realização de entrevistas.

O corpus abrange, segundo Orlandi (2005), o recorte dado na seleção dos textos a serem analisados no discurso, através da utilização de dizeres provenientes dos sujeitos investigados que se repetem, e que caracterizam enunciados. Nesta investigação, foram selecionadas, após minuciosa leitura, as palavras que marcavam os discursos, assim como expressões que eram por professores e alunos mais utilizadas, proporcionando a possibilidade de fazer um recorte das mesmas para análise.

Orlandi (2005) ver o interdiscurso como discursos, que apesar de já terem sido concebidos, foi com o tempo esquecidos, e que são recuperados, pois, mesmo que faça parte de outro período da história, são essenciais para o entendimento do que é dito.

Em relação às formações discursivas Orlandi (2005) define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em conjuntura sócio-histórica dada- determina o que pode e deve ser dito (p.82).

Foucault (2005) explica que a formações discursivas acontecem "*sempre que se puder descrever um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão [...] e se puder definir uma regularidade, posições, funcionamentos, transformações*" (p.43).

Albuquerque (2011) esclarece que, como as palavras estão inseridas em diferentes contextos, não são evidentes, sendo assim:

“Não possuem sentido único, a depender dos contextos de produção dos discursos, dos sujeitos e suas ideologias e da memória discursiva compreender o efeito dos sentidos remete a compreensão de diferentes formações discursivas, e nestas estão o dito e não dito, e o silêncio” (p.79).

III CAPÍTULO

ANÁLISE E DISCURSÃO DOS DADOS

3.1 Análise e discussão dos resultados obtidos através da observação

Para Silvino (2009), a observação tem papel essencial na investigação, na medida em que guia o pesquisador, proporcionando uma maior aproximação entre ele e o universo a ser investigado. Viana (2003) concorda com Silvino e afirma que a observação é um valioso instrumento para o pesquisador, porque permite que o mesmo faça parte da rotina da escola, diminuindo o incômodo causado por sua presença no ambiente pesquisado.

Através da observação, complementa Laville e Dione (1999), é possível compreender melhor o contexto, seus sujeitos e emitir um parecer sobre a realidade em estudo. Assim, a observação deve ser uma busca orientada por uma questão nitidamente explicitada.

-O cotidiano nas turmas do 3º e 4º anos

O horário determinado para o início da aula é às 7h, mas às 5h45min os portões já se encontram abertos, pois uma das ASD (auxiliar de serviços diversos) que reside em uma comunidade próxima à escola, chega normalmente nesse horário para iniciar a limpeza das classes. As 6h10 min., o primeiro ônibus chega ao colégio trazendo os alunos das comunidades Camurupin, Passagem do Rio, Lagoa de Pau e São João da Várzea. Os alunos entram, guardam os cadernos em suas carteiras e começam a brincar dentro da escola. As 6h35min, o segundo ônibus chega à escola trazendo os alunos das comunidades de Estreito, Panela do Amaro, Picada I e II e São João da Várzea. Ao perceberem que o ônibus está se aproximando da escola, os alunos que brincavam nos corredores correm imediatamente para o refeitório e sentam no chão ou pegam suas bolsas na sala e colocam no local onde estavam. Nesse horário também já se encontram duas professoras, uma da comunidade de Lagoa de Pau e outra de Mossoró. Dessa forma, às 6h50min alunos e todos os professores já se encontram na escola. As 7h o toque para início da aula é dado e todos se dirigem para o refeitório, onde os alunos sentam no chão e começa a acolhida. Neste momento, as turmas do 3º e 4º anos, assim como as demais do horário matutino, estão todas organizadas por fila. Em seguida, uma das professoras pede silêncio e liga o som com o Cd “*Dez cordéis num cordel só*”, onde o poeta Antônio Francisco recita o cordel “*aquela dose de amor*”, e os alunos escutam atentamente. Após a recitação do cordel, a professora pergunta quem gostou, muitos

alunos levantam a mão; então, ela fala sobre a importância do amor e sobre os perigos de um mundo sem amor.

“Se vocês souberem onde foi parar aquela dose de amor que o menino perdeu, avisem, pois iremos resgatá-la a todo custo, e colocar de volta no coração de cada um de nós. O mundo precisa de pessoas que amem e respeitem todas as formas de vida” (CADERNO DE CAMPO).

A acolhida tem duração de 15 min. e acontece diariamente, sendo o primeiro momento da aula, dedicado ao resgate de valores. Nesse momento, alguns questionamentos são feitos em relação à letra do cordel, que alerta sobre a falta de amor presente na humanidade e repudia a violência que os animais sofrem. Assim, alguns alunos começam a expor situações em que vivenciaram algum tipo de violência contra os animais. A professora pergunta quem já maltratou algum animal. Um dos alunos afirma: “- *Tia, eu já derrubei um ninho de passarinho e quebrei os ovinhos, matei os passarinhos novinhos com a baladeira*” (Caderno de Campo). A professora então pergunta por que ele agiu assim, “- *Sei não tia, eu queria caçar passarinhos e meus amigos também derrubam com a baladeira; um dia desses, tia, meu amigo matou um morcego lá na igreja, deu um pedrada bem na cabeça do bicho!*” (Caderno de Campo). A professora então indaga: “- *Quem aqui gostaria de estar quietinho em seu lugar e levar uma pedrada na cabeça, ou pior, estar dormindo e chegar alguém, invadir sua casa e matar seus irmãozinhos?*” (Caderno de Campo). Um aluno responde quem não é certo; outro diz: “- *Tia, quando vejo um bichinho caído do ninho, eu coloco de volta, já cuidei de um que ficou machucado da asa, dei de comer a ele, até o pobrezinho ficar bem, depois eu fui soltar*” (Caderno de Campo).

Logo após a acolhida, alunos e professores vão para as salas de aula e dão continuidade a aula.

A professora pergunta por que a dose de amor foi perdida; um aluno responde que o menino não obedeceu ao pai e acabou perdendo a encomenda que levava; daí a professora pergunta se devemos ou não obedecer aos pais, e os alunos respondem que sim; então ela faz outra pergunta: “- Quem aqui também já desobedeceu a seus pais?”, os alunos riem e a maioria, afirma que sim. “- *Tia, eu já disse a meu pai que ia lá pra casa de minha Avó, e fui foi para o rio nadar, meu pai achava que eu estava lá em vovó e eu nadando lá no rio*”. (João Martins). A professora pede para que tirem o caderno, pois vai começar a aula, ela escreve três estrofes no quadro e os alunos copiam, alguns apresentam dificuldades em transcrever e

perguntam várias vezes sobre a letra que a mesma está escrevendo. Depois, a professora faz a leitura coletiva das estrofes e em seguida propõe que cada um tente também fazer uma estrofe, alguns alunos ficam empolgados e começam a tentar, outros ficam desanimados, pois não sabem escrever.

Percebemos que a professora busca trabalhar de forma contextualizada e aproveita as questões suscitadas na acolhida para aprofundar em sala de aula. Segundo Libâneo (1990), é importante o educando reconhecer as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais, para que haja o significado imediato daquilo que se vê em sala de aula.

“Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos, para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos” (LIBÂNEO, 1990, p.45).

A contextualização tem muito a ver com a motivação do aluno, ou seja, dá sentido naquilo que ele aprende, fazendo com que relacione o que está sendo ensinado com sua experiência cotidiana. Através da contextualização, o aluno faz uma ponte entre teoria e prática, o que é previsto na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que definem “Ciência” como uma elaboração humana para a compreensão do mundo.

Apesar de demonstrar interesse em desenvolver um trabalho que contextualize o conteúdo ensinado, a professora demonstra uma visão tradicional sobre ensinar, quando após 35 minutos de aula transcorridos, ela pede para os alunos pegarem os cadernos, pois iria “começar a aula” (Caderno de Campo). Essa visão de aula ligada ao transcrever é comum nas escolas e é compartilhada por professores, pais e pelos próprios alunos. Para Gôngora (1985), na pedagogia tradicional, o educador concebe que o aprender deve estar ligado a transferência de conhecimentos e depende do treino, sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem a retenção, a memorização, para que o aluno responda a situações novas de forma semelhante às situações anteriores. Assim, pode-se afirmar que nesta pedagogia há uma redução do processo educativo a exclusivamente uma de suas dimensões: a dimensão do saber, e o transcrever são tidos como uma dos procedimentos adequados para o alcance da aprendizagem.

Mesmo apresentando em determinados momentos uma visão tradicional sobre o ensinar, a professora mantém um diálogo constante com os alunos, percorre a sala, indo até as carteiras dos mesmos verificar o andamento da produção das estrofes. A interação é visível em suas aulas. Duas alunas terminam rapidamente a tarefa e mostram o que fizeram; em seguida, a professora pede para que as mesmas ajudem os alunos que não sabem ler. As alunas pegam na mão dos alunos que ainda transcrevem as estrofes que estão no quadro. Após esse momento, mais alunos terminam a atividade e também se direcionam para ajudar os que estão com dificuldades.

Em outro momento de observação, os alunos chegam da acolhida e permanecem em pé, andam e conversam bastante. A professora “Princesa As Seis Moedas de Ouro” senta e pede os deveres de casa, alguns alunos vão até a carteira abrem a bolsa, retiram o caderno e levam até a professora, que corrige, enquanto os alunos continuam andando e empurrando as carteiras dos lugares. O barulho é intenso e a professora pede para que façam silêncio, pois, está corrigindo o dever de casa. As 7h38, a professora pede que peguem o livro didático de Geografia e inicia o assunto sobre paisagem; o barulho continua e três alunos avisam que esqueceram o livro em casa, ela então se irrita e comenta que não é de hoje que eles inventam essa desculpa. Em seguida, manda que os mesmos se juntem a alguém que tenha livro. Ela começa a explicar a matéria, lendo o que está no livro, mas os alunos continuam a conversar e parecem não prestar atenção no assunto ensinado. Ela então retira da bolsa uma caixinha com vários cordéis e distribui aleatoriamente entre os alunos e pede para que leiam. Naquele instante, eles começam a folhear os cordéis, mas apenas cinco alunos fazem a leitura, os demais continuam a conversar. A professora Seis Moedas de Ouro então muda de estratégia, pega um dos cordéis que tem como título “*Socorro para o Rio Mossoró*” e afirma: “- *Já que estamos estudando paisagem, este cordel tem tudo a ver*” (Caderno de Campo), e começa a recitá-lo.

Os alunos que estavam lendo ou folheando os cordéis entregues pela mesma, soltam sobre a carteira e escutam atentamente a leitura feita. Ela começa analisando a capa do cordel, que traz a imagem de uma ponte de madeira que corta um dos trechos do rio Mossoró, e explica sobre importância dessa ponte na vida das pessoas que a utilizam para diminuir o percurso, que antes faziam ao se deslocarem para outras comunidades. Em seguida, vai recitando as riquezas que o rio possuía.

O rio Mossoró
Já foi fonte de muita riqueza
Dali vinha o sustento
Que combatia a pobreza
Daquele povo humilde
Morador da redondeza.

A cada estrofe lida, a professora As Seis Moedas de Ouro levantava questionamentos sobre como se encontra atualmente a paisagem do Rio Mossoró. “- *Vocês acham que continua assim? O que mudou?*”. (Caderno de Campo). Ela também ressalta a importância do Rio no sustento da vida das comunidades, principalmente dos alunos que moram próximos ao rio. Os alunos respondem com empolgação as interrogações, e citam exemplos “- *Meu pai disse que antes no rio tinha muito mais peixe e que dava para pegar os bichinhos fácil, fácil; agora dá mais trabalho*” (Caderno de Campo).

Ao escolher o tema: Rio Mossoró, a professora entra no contexto dos alunos e consegue despertar a atenção dos mesmos, gerando uma participação que até então não estava conseguindo. Para Freire (1989), estes são os chamados temas geradores, que ao longo da discussão vão se transformando em outros temas igualmente importantes, sendo fundamental ao educador manter o diálogo com o educando, problematizando situações desafiadoras, capazes de ação-reflexão-ação.

Reforçando esse pensamento, Libâneo (1990) afirma que devemos voltar o nosso olhar para novas estratégias. “*Vamos partir da realidade cultural da criança, da linguagem enquanto construtora de significados. Mas vamos, em seguida, colocar os alunos frente aos problemas e desafios do nosso tempo*” (p.01). No entanto, ele complementa que não podemos abrir mão de procedimentos seguros que possam levar as crianças a pensarem, elaborando conceitos e desenvolvendo competências.

“O professor precisa dominar e atualizar-se nos conceitos, noções, procedimentos ligados à matéria (ou matérias, no caso do professor das séries iniciais) e precisa “saber fazer”, ter capacidade operatória, que é saber definir objetivos de aprendizagem, saber selecionar atividades adequadas às características da classe” (p. 01).

Ao mudar de tática, quando percebeu que sua estratégia inicial não estava adequada, mostra que a professora compreende a importância de buscar novas alternativas de trabalho, quando o planejado não apresenta os resultados esperados. Para Libâneo, é importante o

professor “*saber variar situações de aprendizagem, saber avaliar aprendizagens nas várias disciplinas, saber analisar resultados e determinar causas do fracasso*” (Libâneo, 1990, p.01). Assim como é igualmente importante ter um manejo adequado, criando novas alternativas em sala de aula, usar a autoridade e não o autoritarismo, ter a capacidade de diagnosticar constantemente as dificuldades que se apresentam no contexto escolar.

A professora continua a discutir a partir da estrofe seguinte, os recursos que o rio dispunha para o sustento das famílias:

Serrote e Lagoa de Pau
Icá e Picada I
E outras comunidades
Viviam na cabeceira
Não faltava trabalho
Em toda sua barreira.

Com tantas olarias
De telhas tijolos e louça
Ocupando muita gente
Dando saúde e força
No exercício diário
Do homem, rapaz e moça.

Nas estrofes acima, são citados nomes de comunidades nas quais os alunos moram, como: Lagoa de Pau e Picada I, fato este que despertou nos alunos maior interesse, pois falava de suas comunidades, “- *Tia, ele está falando lá de onde eu moro*” (Caderno de Campo); os mesmos percebiam que o conteúdo está próximo de sua realidade e de imediato ampliava o interesse, pois apresentava para os mesmos maior significado. Como reforça Alegro (2008):

“O que o aluno já sabe o “conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, idéias, imagens, símbolos), é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa, uma vez que se constitui como determinante do processo de aprendizagem, por isso, a importância atribuída aos conhecimentos e competências já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende é tão destacada quanto a linguagem e a estrutura conceitual de diferentes corpos de conhecimento objetos de aprendizagem” (p.24).

Ela então indaga se ainda existe o que as estrofes descrevem, e um dos alunos afirma: “- *Tem tia. Lá perto da minha casa tem a cerâmica e lá faz isso*” (Caderno de Campo). Outros alunos também querem expor seus conhecimentos, afirmando a existência de outras cerâmicas

na região e da importância da mesma para o sustento de suas famílias, pois os pais de alguns alunos trabalham nas cerâmicas existentes na região. Percebendo que a discussão flui, a professora continua a recitar mais algumas estrofes. A postura da professora As Seis Moedas de Ouro, ao valorizar os conhecimentos dos alunos, proporcionou, segundo Santos (2005), a valorização dos saberes presentes no seu cotidiano, para o autor, a Ciência Pós-moderna, traz em sua discussão atual a importância dessa postura. "*A Ciência Pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo.*" (p.89). Assim, Pérez (2002) reforça que ao destacar aspectos do cotidiano, o educador amplia o seu olhar, e mostra a capacidade de olhar o contexto de outra perspectiva.

As margens davam gosto
Num ambiente seguro
O verde se esbaldava
Tornando o ar mais puro
A chuva purificava
O rio tinha futuro.

Nessa cerca sem muro
Um trabalho de prazer
Vários campos de pelada
Jogar, nadar e correr
Vivendo longe das drogas
Trabalhando pra vencer.

A professora então questiona se realmente as margens do rio permanecem na pureza e paz descrita nas estrofes. De imediato, os alunos respondem que não, e afirmam que na margem do rio, atualmente, existe muita sujeira, há também bares, e plantas são constantemente destruídas.

Tinha peixe tucunaré
Conhecido como touro
Piau, traíra e jacundá
Aninquim chamado louro
Perna, camarão e cascudo
E muçum, bicho de couro.

Muitas espécies de aves
Que migravam no verão
Maçarico, garça e tetéu.
Socó, marreco e carão
Alguns vindo das praias
Outros do alto sertão.

Os pássaros da região
Com seu canto matinal
Golinha, canário e graúna
Campina, xexéu e pardal
E tantos outros cantando
Formavam um lindo coral.

Ao escutarem essas estrofes, que descrevem como era o ambiente natural que rodeava as margens do rio, os alunos ficam empolgados, e afirmam que muitos desses peixes e pássaros já não existem mais na região, e que outros, porém, ainda são possíveis pescar. “-Tia, tucunaré e traíra ainda tem, mas tá pouco” (Caderno de Campo). Assim, a professora As Seis Moedas de Ouro levanta questionamentos sobre o porquê desses recursos naturais tão importantes para a sobrevivência de todos estarem cada dia mais escassos. Será que estamos cuidando corretamente de nossa natureza? Ou será que estamos nos descuidando dela, e por isso, tantas riquezas que dispúnhamos antigamente, já não são encontradas em nossa região?

Essa postura da professora ao abordar a importância de preservar os recursos ambientais, afirmando a importância dos mesmos para sobrevivência das comunidades e da sociedade em geral é, segundo os PCN's (1997), uma forma de levar os alunos a conhecerem e valorizarem os recursos existentes em sua região e deve ser uma postura valorizada pela escola:

“A grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos aprendam, para que possam, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele” (PCN'S, p.188, 1997).

Ela então relembra uma aula passeio feita nas margens do rio, na parte localizada nas proximidades da escola, e comenta sobre o lixo encontrado boiando em suas águas, fato este confirmado pelos alunos, que acrescentam ser comum encontrarem grande quantidade de lixo flutuando no rio.

Os alunos permanecem atentos às explicações feitas pela professora As Seis Moedas de Ouro e o diálogo acontece; “*posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas*” (PCN's, 1997, p.09), que é um dos objetivos do Ensino Fundamental. Ela aprofunda a discussão sobre as mudanças ocorridas e afirma: “*antes o rio era utilizado com um bom propósito: brincar, tomar banho, para se divertir, hoje vemos*

sendo utilizado com o propósito bem diferente: para beber e usar drogas”. (Caderno de Campo). Ela também ressalta o exemplo de uma dessas comunidades, que enfrenta hoje o uso constante de drogas à beira de seu rio. Por ser rodeada de bares, a barragem que fica na comunidade recebe pessoas de diversos lugares, onde a utilização de drogas tornou-se um hábito comum.

As 7h15, o professor Pavão Misterioso, que completa a carga horária desenvolvendo o projeto *“Iniciação a Poesia Popular Nordestina”*, chega à sala de aula do 3º ano e saúda os alunos em forma de poesia. Os alunos ficam animados, sentam e escutam atentamente as palavras do professor. Em seguida, ele pergunta se alguém gosta de rimas, eles respondem que sim. Alguns exemplos de rimas fáceis e complexas são citados pelo professor que coloca no quadro a palavra coração e indaga sobre quais palavras poderiam rimar com a mesma: *“-Vamos, podem falar sem medo de errar, pois a poesia é assim, temos que tentar e quando menos esperamos estamos produzindo boas rimas”* (Caderno de Campo). De imediato, dois alunos citam exemplos de possíveis rimas para a palavra, em pouco tempo, mais alguns alunos também ariscam sugestões. O clima gerado naquele momento é de empolgação, percebe-se o entusiasmo de professor e alunos. A postura criativa do professor ao encorajar os alunos a exporem com liberdade seu pensamento incentiva o desenvolvimento dos processos racionais, *“a criatividade, longe de ser o privilégio de centros de estudo especializados, converte-se numa necessidade importante e imperiosa em todos os níveis de aprendizagem”* (BORDENAVE, 2008, p.157). Para o autor a tempestade cerebral, proporcionar que mais ideias surjam.

“Fundamenta-se no plano de captar as ideias em estado nascente, antes de serem submetidas aos esquemas fechados e rígidos dos processos de pensamento lógico... Em lugar de proceder à análise crítica dos elementos que possuímos, solicita-se ao grupo que deixe funcionar sua imaginação, evitando o controle, seja o respeito dos critérios de coerência internada série de ideias produzidas, seja a respeito de critérios exteriores a atividade presente” (BORDENAVE, 2008, p.157).

Com a atenção dos alunos conquistada, o professor escreve as palavras citadas pelos alunos e a primeira estrofe começa a ser formada.

O nosso coração
É cheio de emoção.

Assim, aos poucos, a estrofe é formada e alunos e professor interagem constantemente, proporcionando a produção de um trabalho conjunto.

Às 7h17, a professora As Seis Moedas de Ouro entra na sala de aula e alguns alunos a acompanham. Ela senta e começa a folhear um livro que estava em sua bolsa. Cinco alunos permanecem fora da sala e os demais entram e ficam em pé circulando pela sala. Às 7h22 a professora pede o dever de casa para corrigir. Alguns alunos correm até suas carteiras, pegam seus cadernos e levam até a professora. Mas 05 alunos afirmam que não fizeram o dever, pois não tinha quem ajudasse e sozinhos não sabiam responder. Libânio (2009) alerta que “*o professor deve estar atento no momento de planejar as atividades que serão realizadas em casa, sempre levando em conta a autonomia de seus alunos*” (p.22). A professora reclama do descaso da família com a aprendizagem dos seus filhos. “*Essa preocupação com a autonomia do aluno na realização da tarefa não quer dizer que os familiares, de certa forma, não devam apoiar a leitura de cada enunciado*” (p.23). Um dos alunos justifica que a mãe não sabe ler, por isso, não ajuda nas tarefas. Nesse momento, um fator preocupante chama a atenção, pois mesmo sabendo que a participação da família é fundamental para a aprendizagem das crianças, percebe-se, a partir do relato de um dos alunos, que nem sempre a família está preparada para o acompanhamento de seus filhos. Ao afirmar que a mãe não sabe ler, o aluno mostra uma realidade existente em muitas famílias brasileiras. Após as reclamações, a professora inicia a correção das atividades que estão sobre a sua mesa. Os alunos permanecem agitados, e apenas 03 estão sentados, os demais andam e falam sobre diversos assuntos referentes ao seu dia-a-dia. Como a escola é um local onde as crianças passam boa parte do seu dia, nela as crianças criam vínculos, formam amizades, por isso, Perrenoud (2000) acredita que esses diálogos são uma forma que a criança procura para se sentir parte do grupo.

“No espaço exíguo da sala de aula, uma parte das conversações não tem outra razão de ser senão manifestar o pertencimento ao grupo, permitir a todos encontrar seu lugar nele ser reconhecido integralmente como seu membro, nele defender seus direitos, seus recursos, seu espaço vital” (p.134).

Porém, é preciso saber direcionar esse desejo que a criança tem de dialogar, rumo ao aprender, caso contrário, as conversas constantes geram a indisciplina no contexto escolar. Para Parrat-Dayana a indisciplina é um problema sério, ela não tem forma e segue diferentes

caminhos: falar, jogar papeizinhos, não estudar, não escutar etc. (Parrat-Dayán, 2008, p.16). Seja qual for o modo como ela se apresente, traz danos ao processo de ensino-aprendizagem.

A professora continua as correções e pede para que os mesmos sentem e fiquem em silêncio, mas nada muda. As 7h45, ela termina de corrigir os deveres de casa. E pede novamente para que os alunos sentem; 04 alunos sentam e os demais continuam em pé, ela pega um livro e avisa que vai começar a aula de Português. Visivelmente irritada com os alunos que continuam em pé e conversando, ela grita: “- *Vocês não querem aprender, a gente pede várias vezes e fazem de conta que não estamos na classe*” (Caderno de Campo). Os alunos aos poucos vão sentando, ela então copia no quadro uma poesia e para várias vezes para reclamar. “- *Eu já pedi para se calarem*”. (Caderno de Campo). Conforme Parrat-Dayán (2008, p.64), a forma como o professor se relaciona com seus alunos é fundamental para enfrentar a indisciplina, “[...] *é mais eficaz se aproximar calmamente de um aluno e pedir para retomar seu trabalho que chamar a sua atenção em voz alta na frente de todos*”. Após 20min., 06 alunos já haviam terminado e continuam a conversar. Os demais copiam e alguns reclamam de ter que copiar a matéria. Ela volta ao quadro e copia um exercício com indagações sobre a poesia e informa que o mesmo será o dever de casa. Nesse clima de conflito onde a insatisfação e as conversas eram constantes, a aula chega ao fim.

“Os conflitos em sala de aula caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papeizinhos nos colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com mais qualidade” (PARRAT-DAYAN, 1998, p.21).

Percebemos que a postura da professora, desde o momento inicial da aula, foi tornando o desenvolvimento da mesma mais difícil a cada minuto. Para Freire (2002), nessa hora é importante que o educador possua um saber fundamental à sua prática, “o bom senso”; é ele que leva cada profissional a fazer uma auto-avaliação da sua prática, analisando se a estratégia utilizada não deu certo, o professor deve refletir sobre a mesma e buscar alternativas que levem ao redimensionamento de sua postura.

“É o meu bom senso que me adverte de exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (p.25).

O professor Pavão Misterioso chega a sala de aula as 7h25, os alunos estão ansiosos, ele saúda a todos com uma estrofe de apresentação. Os alunos aplaudem, sentam rapidamente e escutam atentamente as explicações sobre rima, métrica e oração. Em seguida, ele escreve algumas palavras e pede para que os mesmos encontrem suas possíveis rimas. Vários alunos falam ao mesmo tempo, porém, três se destacam e dão exemplos de rimas. Nesse momento, um detalhe desperta a atenção, os três alunos que se destacam na tarefa, são alunos repetentes com a maior distorção idade série da turma e que apresentam dificuldades de aprendizagem, fazendo parte, inclusive, de uma lista de alunos com maiores dificuldades de aprendizagens da escola, cujo solicitação de profissionais para um acompanhamento dos mesmos foi enviada a Secretaria de Educação, solicitando apoio do setor psicopedagógico, para acompanhar o desenvolvimento desses alunos. No entanto, nas aulas do Projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina", eles são destaques na aprendizagem, pois o professor consegue motivá-los a participar da aula. Para Lira (2010) o ensino da leitura e da palavra, deve ser sempre significativo, ou seja, é importante que ele esteja ligado aos contextos sociais dos aprendentes, pois faz parte do exercício da cidadania. Escolas que promovam uma educação voltada para todos os indivíduos, a fim de que os mesmos participem ativamente da sociedade, desenvolvam em seus educandos aspectos sociais que são fundamentais para que realmente ocorra inserção social.

Dessa forma, destaca Bordenave (2008, p. 183) é importante à boa comunicação entre professores e alunos, lembrando que a comunicação é um processo dinâmico, por isso “*a emissão, transmissão e recepção de informação, é apenas uma das funções entre professor e aluno. Da boa comunicação dependem não só a aprendizagem, mas também o respeito mútuo, a cooperação e a criatividade*”.

No decorrer da aula, algumas estrofes vão sendo construídas pelos alunos, com a orientação do professor. As 8h30 ele se despede da turma e deixa como desafio a produção de uma estrofe.

Nesse dia os alunos estavam mais ansiosos com a aula do professor Pavão Misterioso, pois eles haviam visto que quando o professor chegou ao colégio, trazia uma viola que até então não tinha sido utilizada nas aulas do projeto. Quando o professor entra, eles aplaudem e demonstram euforia. O professor agradece e começa explicando a importância daquele instrumento para o trabalho do cantador, explica também a origem, o material do qual ela é produzida, o local e todo trato especial pela qual uma boa viola deve passar; os alunos prestam atenção, em seguida ele fala da história da cantoria e o quanto ela faz parte da história do nordeste, cita exemplos de desafios. Explica que o repente é um tipo de cantoria feita de improviso, por um cantador ou através do desafio entre dois cantadores. Quando ele começa o repente, faz uma retrospectiva de momentos importantes do projeto, fala sobre a turma, a professora, e as aulas que foram dadas durante a realização do projeto, também ressalta o nome dos alunos que foram destaque, que demonstravam maior motivação. Os alunos aplaudem e ficam encantados com a habilidade do professor, em cantar de improviso. Ao desenvolver o projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina" nas aulas de arte, o professor vem de encontro ao que determina a nova redação dada a Lei de Diretrizes e Base da Educação *"o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos"* (LEI nº 12.287, de 2010).

O professor Pavão Misterioso chega às 7h25, os alunos ficam animados ao perceberem que ele trouxe a viola, ele dá algumas explicações sobre o instrumento musical e pede aos alunos que sugiram um tema para que ele possa cantar. Um aluno sugere que ele fale da escola, ele então canta sobre o quanto a escola é importante na vida de todos, valoriza a estrutura física da escola, seus profissionais, e por fim fala da importância dos alunos, ressaltando que estudar é o caminho que levará cada um a um futuro melhor. Os alunos sorriem e aplaudem a apresentação do professor. Ao utilizar a musicalidade presente no repente, o professor traz para o contexto escolar um importante instrumento para o processo de ensino aprendizagem. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008).

Fica evidente na aula em que o professor Pavão Misterioso utilizou a viola, que a música desperta grande interesse nos alunos. E quando inserida conjuntamente com a poesia, levou até mesmo os alunos mais indisciplinados a uma mudança de postura. Porém, esclarece Perrenoud (2000), é necessário criatividade para realizar um trabalho diferenciando que

desperte o interesse dos alunos e supere a indisciplina, pois o contexto atual cobra esse novo perfil de educador. *“A gestão de uma classe tradicional é objeto da formação inicial e consolida-se no decorrer da experiência. O trabalho em espaços mais amplos exige novas competências”* (PERRENOUD, 2000, p.59).

3.2 Análise e discussão das entrevistas

As formações discursivas (FD) que compõem a investigação representam o produto das entrevistas realizadas com (03) professores e (09) alunos. Sendo esta produção de discurso agrupada em 04 Formações Discursivas (FD): 3.2.1- Compreensão inicial em torno da Literatura de Cordel; 3.2.2- O uso da literatura na sala de aula e a aprendizagem; 3.2.3- Projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina"; 3.2.4- Saberes presentes na literatura de cordel.

3.3 Identificação pessoal dos professores e alunos

Tendo por base as entrevistas realizadas com os três professores e nove alunos de uma escola do campo, foi possível mostrar de forma sucinta, o perfil do grupo investigado, reunindo questões sobre idade, gênero, tempo de formação e há quanto tempo atua na função.

A escolha dos nomes para os sujeitos investigados seguiu critérios diferentes, no caso dos 03 professores; surgiu a partir do contato com os mesmos e observando o perfil de cada um, assim, eles receberam nomes de títulos de cordéis, cujo conteúdo se assemelhava com algum aspecto da personalidade dos mesmos. O Pavão Misterioso é um homem inteligente e criativo, atua como professor de História na escola investigada, mas é também um poeta profissional e participa com frequência dos festivais de cantoria, onde se apresenta como repentista. Assim, como o Pavão Misterioso, da Literatura de Cordel, o referido professor desperta a noite a arte que traz em seu interior, e dá seus voos rasantes no mundo da poesia. Já a professora Princesa Magalona é formada em Pedagogia, sendo uma mulher determinada, habilidosa e inteligente, enfrenta as dificuldades com tranquilidade. Tem sempre uma

alternativa criativa para resolver as situações presentes em seu contexto. A professora As seis Moedas de Ouro é formada em Pedagogia, e assim como o Pavão Misterioso e a Princesa Magalona, também apresenta muitas semelhanças com a essência da mensagem intrínseca no folhetim. É uma mulher cheia de ideias e questionadora, leva pra sala de aula as questões sociais e demonstra constantemente repúdio as injustiças sociais. É também engajada em movimento de pastorais e está sempre abordando a temática ‘valores’ em seu discurso. No caso dos alunos, os nomes são de pessoas que em diferentes períodos históricos utilizaram a arte como forma de expressão.

PROFESSOR	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE FUNÇÃO
O Pavão Misterioso	50 anos	Masculino	20 anos	23 anos
Princesa Magalona	48 anos	Feminino	22 anos	26 anos
As seis moedas de ouro	52 anos	Feminino	27 anos	25 anos

ALUNOS	IDADE	GÊNERO	TEMPO QUE ESTUDA NA ESCOLA
Cora	8 anos	Feminino	4 anos
Clarice	8 anos	Feminino	4 anos
Raquel	8 anos	Feminino	3 anos
João Martins	8 anos	Masculino	6 anos
Cecília	8 anos	Feminino	3 anos
José Ribamar	10 anos	Masculino	4 anos
Antônio Francisco	9 anos	Masculino	1 ano
Leandro Gomes	9 anos	Masculino	3 anos
José Camelo	9 anos	Masculino	3 anos

3.3.1 Formação discursiva (FD)- compreensão inicial em torno da literatura de cordel

O trabalho desenvolvido pelos professores nas turmas investigadas traz intrínseco em seu resultado a própria postura de cada professor, seus anseios, seus gostos, ou seja, seu perfil de educador; por isso, ao serem interrogados sobre qual o conhecimento que julgavam ter em torno da literatura de cordel, os três mostram visões diferentes.

Para a professora Princesa Magalona, a literatura de cordel é mais um instrumento que, ao ser inserido no contexto escolar, contribui principalmente para incentivar a leitura. *"É uma forma de leitura onde, a gente busca trabalhar com o aluno para que ele conheça a nossa cultura e que no futuro possa ser também um cordelista"* (Princesa Magalona). Para a

professora As Seis Moedas de Ouro, a Literatura de Cordel "*são conhecimentos produzidos a partir da realidade do povo, da cultura popular, dos sentimentos das pessoas que são transmitidas em cordéis*". (As seis moedas de ouro). De acordo com seu discurso, ela acredita que esses são os principais ingredientes para a produção do cordel "*acho que a partir daí são feitos os cordéis, que surgem da vida do povo e de coisas criadas também pelo povo*" (As Seis Moedas de Ouro).

Essa visão também pode ser vista na fala de Antônio Francisco, aluno do 4º ano, que compreende o cordel como uma literatura "*que fala sobre o sertão, das coisas que tinha lá, fala da história dos cangaceiros*" (Antônio Francisco). Já na concepção do professor Pavão Misterioso, que desenvolve o projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina", o cordel é "*uma poesia popular nordestina que tem por base a técnica: rima, métrica e oração, e que numa linguagem fácil, você melhor explica determinados conteúdos*". (Pavão Misterioso). Ele também frisa a questão da cultura quando afirma: "*a literatura de cordel tem um caráter popular*" (Pavão Misterioso). Vimos que a Princesa Magalona observa o cordel do ponto de vista da instrumentalidade, pois aborda que o mesmo se apresenta como mais um instrumento a ser inserido na aula para incentivar a leitura. Já a professora As Seis Moedas de Ouro percebe como um conhecimento local, que representa o cotidiano do povo e traz em si a representação da identidade dessas pessoas. Antônio Francisco, em suas palavras, também aborda a questão da identidade, compreendendo esse tipo de literatura como algo que fala de acontecimentos originários, de personagens próximos ao seu contexto. Sobre isso, encontramos em Santos (2010) um reforço a esse pensamento "*nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam*" (p. 591). Para esse autor, tudo que fazemos diariamente se transforma em informação, "*um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituição, vida em comum, cooperação e conflito são a base da vida em comum*" (p.592). O professor Pavão Misterioso por ser também poeta, destaca a importância da técnica. Vimos que os três professores e o aluno seguem caminhos diferentes, ao explanarem seus pontos de vista sobre o cordel, porém, existe um encontro de pensamento quando abordam a questão da cultura, nesse momento são unânimes em perceber que o cordel é um importante instrumento que nasce na cultura popular e por sua vez contribui para o fortalecimento e resgate dessa cultura.

Observando a literatura de cordel, sobre o mesmo ângulo dos professores investigados, Machado (1980) afirma que em cada época, os povos advindos de diferentes culturas contam

e recriam as suas histórias, e o cordel pode ser visto como a forma impressa de contar e resgatar essas histórias ao longo dos tempos. Curram (2001, p.17) complementa o conceito de cordel e afirma: "*é uma poesia folclórica e popular com raízes no nordeste do Brasil*". O autor vai além e ressalta as riquezas desse tipo de literatura:

“Nos poemas que tratam de acontecidos do dia, cumpre também uma função de comunicação folclórico-popular: reporta eventos de sua própria comunidade e região, opina sobre eles e leva para a comunidade local, recodificadas, as mensagens de uma cultura nacional de massas” (CURRAM, 2001, p.18).

Quanto ao contato que os alunos tinham com a literatura de cordel, anterior ao projeto de "*Iniciação à Poesia Popular Nordestina*", foi possível detectar que na turma do 3º ano, três, dos cinco entrevistados, já tinham tido contato com a mesma. Clarice afirma: "*Meu pai tem um montão de cordéis e nos ensina*" (Clarice). "*Sim, às vezes eu olhava porque lá em casa tem uma arca de livros, assim, eu olhava aqueles livrinhos*" (João Martins). Cecília diz: "*Sim, a minha mãe me deu um cordel, eu fui lendo e aprendendo varias coisas*" (Cecília). Os outros dois entrevistados na referida turma afirmam que não conheciam o cordel antes do projeto. Na turma do 4º ano, apenas um dos quatro entrevistados afirma não conhecer anteriormente o cordel, os demais declaram que conheciam. José Ribamar: "*Já conhecia, pois na outra escola eu estudava e lia muitos cordéis*" (José Ribamar). José Camelo: "*Sim, eu já gostava, porque em outra escola eu já estudava há muito tempo desde a pré-escola, eles pediam pra gente ler e eu fui um dos primeiros a ler os cordéis*". (José Camelo). Leandro Gomes afirma que conhecia "*bem pouquinho*" (Leandro Gomes). Apenas Antônio Francisco declara que não conhecia. Percebe-se através dos discursos dos entrevistados que a literatura de cordel não era algo novo na vida deles, a maior parte já conhecia através do contato com as famílias, que também gostavam e incentivavam a leitura dos cordéis, ou pelo trabalho das professoras da escola investigada, que antes da construção de uma nova sede era dividida em escolas espalhadas pelas comunidades. Essas educadoras proporcionavam o contato com os cordéis, segundo José Camelo, desde a pré-escola. Isso confirma que a escola em estudo antes do desenvolvimento do projeto de "*Iniciação a Poesia Popular Nordestina*" já abordava a questão da literatura de cordel, mesmo que de forma não estruturada.

O gosto e incentivo das famílias aos seus filhos pela leitura desse tipo de literatura, também fica visível nos discursos de Clarice e Cecília. Acredita-se que isso acontece porque,

segundo Meyer (1980), no nordeste, o cordel encontrou território fértil para esse tipo de literatura, o que proporcionou seu fortalecimento na região. As famílias, em boa parte formada por analfabetos, contemplavam as narrativas tradicionais, herdadas da tradição histórica, que eram transferidas da prosa para poesia, e que se tornaram um rico instrumento de comunicação na região, onde através da leitura dos cordéis, a população mantinha informação dos acontecimentos existentes na época.

Diégues (1977) também ressalta a grande importância que essa literatura tinha na vida dos nordestinos: *"tornava-se o folheto o elemento mais expressivo para que acontecimentos chegassem aos conhecimentos de todos, lidos nos mercados, nas feiras, nos serões familiares, como ainda hoje sucede"* (p. 21).

Na análise das entrevistas, podemos perceber que apesar do rápido contato com a literatura de cordel, os alunos formaram o seu conceito sobre esta. Raquel, de 08 anos, aluna do 3º ano, afirma: *"cordel é poema"* (Raquel). Cecília, da mesma turma, amplia o conceito e diz: *"é fazer poema, fazer rima é fazer amigos"*. (Cecília). No discurso de Cecília, ela vê o cordel como uma forma de ampliar a sociabilidade no contexto escolar, e tal percepção é compartilhada por Araújo (2007). Para a autora, o cordel, ao ser inserido na sala de aula, traz inúmeras contribuições entre elas: a sociabilidade e a motivação. A Princesa Magalona afirma que os alunos, no próprio grupo, compartilhavam o resultado de sua produção com os demais colegas, *"eles mostravam uns aos outros numa espécie de trabalho compartilhado"* (Princesa Magalona).

Na turma do 4º ano, Leandro Gomes destaca esse tipo de literatura como um despertar de uma leitura prazerosa e significativa. *"Literatura de cordel pra mim, é ler o livro de um modo diferente, ler o livro não para fingir que está lendo, ler para ler mesmo."* (Leandro Gomes). José Camelo, também do 4º ano, sente prazer nesse tipo de leitura e afirma: *"É uma leitura que eu gosto muito, ela desenvolve minha mente e eu adoro ler esses cordéis"*. Em seu discurso, tanto Leandro Gomes como José Camelo mostram que quando o aluno é envolvido pela leitura, ela passa a ser vista com um novo olhar pelo aluno, deixando de ser tida como algo que lhe é imposto e torna-se algo prazeroso. Solé (1998) acredita que esse desejo pela leitura está relacionado à compreensão daquilo que se lê, e consequentemente, influencia diretamente a aprendizagem. A autora afirma que a partir do momento que o leitor consegue compreender o que está lendo, como no caso de Leandro Gomes do 4º ano, ele está automaticamente aprendendo. Ela explica que a leitura é surpreendente, justamente porque até

mesmo numa leitura por mero prazer, ela consegue despertar processos de aprendizagem que não foram almejados inicialmente. A autora ainda complementa que, *"à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor que lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos"* (p.46).

Em relação à motivação, a professora Princesa Magalona também concorda com a tese de Araujo, e destaca o quanto os próprios alunos ficavam surpresos com o resultado de suas produções. *"Foi bom, muito bom, os senti motivados, porque a cada poesia que eles criavam, até mesmo eles ficavam espantados com a criatividade deles"* (Princesa Magalona). Com o trabalho desenvolvido com o cordel, a professora pode perceber que o vocabulário de seus alunos era ampliado *"aparecia até palavras, que eles mesmos diziam: 'Tia essa palavra esta certa?'"*. *"Quer dizer, era uma coisa nova e foi muito bom."* (Princesa Magalona). Para Pillet (1997), a motivação é a base para um relacionamento de sucesso no contexto escolar. Assim, o autor acredita que:

"A motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam a determinados tipos de conduta. Em sentido didático, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz" (p.223).

A professora percebe o cordel como instrumento motivador e acrescenta que o mesmo favorece o desenvolvimento de um trabalho coletivo: *"dividi em grupos de quatro alunos e ali cada um criava o seu, depois eles avaliavam entre eles do grupo, qual tinha sido o melhor cordel, faziam uma votação e escolhiam"* (Princesa Magalona). Mesmo sem ter claramente a certeza de que, ao escolher o melhor cordel, os alunos realizavam entre si uma avaliação. A forma como a professora orientou o trabalho com a literatura de cordel proporcionou uma avaliação vista por Perrenoud (2000), como formativa, pois *"ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, ele participa da regulação das aprendizagens"* (p.103).

Outro aspecto importante na postura da professora foi o fato da mesma ter incentivado a interação no grupo, onde os alunos produziam as estrofes e em seguida liam para os demais colegas. Isso proporcionava momentos de interação. Para Kleiman (1993), são nessas ocasiões que o leitor compreende melhor o texto, não é *"durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto"*

(p.24). A autora acredita que no momento do diálogo dos alunos, aspectos até então obscuros, começam a serem elucidados.

Em relação à aceitação da literatura de cordel em sala de aula, foi possível perceber a grande aceitação por parte de alunos e professores. Raquel de 08 anos, aluna do 3º ano afirma: *“Gosto do cordel, porque deixa a gente sempre melhor”* (Raquel). Clarice, da mesma idade e ano, ressalta a afinidade que tem com o professor: *“Gosto sim, porque é ótimo e o professor também é legal”* (Clarice). Ao relacionar a aceitação da aula e de imediato relatar o carinho que tem pelo professor, Clarice mostra a importância do afeto para a aprendizagem, quando o professor conquista o aluno, ele torna-se mais disposto a aprender. Na turma do 4º ano, a aceitação também foi visível, para José Ribamar, as estrofes rimadas foi algo que lhe chamou atenção: *“eu gosto, porque é bom a pessoa lê o cordel, porque tem rima nas palavras”* (José Ribamar). Antônio Francisco se sente envolvido pelos vários personagens típico do sertão, dentre eles, os cangaceiros: *“Gosto porque tem um monte de histórias interessantes, como a história do cangaço”* (Antônio Francisco). Por parte dos professores, a aceitação é visível: *“Eu acho muito importante porque é uma nova forma, uma metodologia em que aos poucos eles vão compreendendo o significado e se sentindo mais capazes.”* (Princesa Magalona). A professora As seis Moedas de Ouro complementa: *“Os alunos se envolveram, eles gostam muito porque são poemas, e um dos cordéis que nós utilizamos falava da realidade deles lá na comunidade”*. (As seis moedas de Ouro). Nas palavras da professora Princesa Magalona percebemos que ela vê o cordel como um instrumento novo, que ao ser introduzido no contexto escolar, contribui para motivar os alunos, As Seis Moedas de Ouro acredita que, por se tratar de poemas, proporcionam maior envolvimento dos alunos e destaca a importância do mesmo para o desenvolvimento de um trabalho contextualizado. Trabalhar na perspectiva de valorizar o contexto no qual o aluno está inserido é, segundo Freire (2002), uma forma de contribuir para o processo de ensino aprendizagem, pois leva o aluno a perceber que o que está sendo repassado pelo professor tem um significado real em sua vida. Ao perceber essa relação conteúdo X vida, o aluno senti-se motivado a aprender. O professor Pavão Misterioso, que desenvolve o Projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina", afirma que o cordel pode ser usado de forma interdisciplinar na escola: *“Você pode, através do cordel, por exemplo, explicar a Matemática, Zé Maria de Fortaleza já escreveu um trabalho bem interessante... um cordel sobre acordos ortográficos...”* (Pavão Misterioso). Ao frisar a importância da literatura escolar, abordando o trabalho interdisciplinar, o professor acredita

que o cordel pode perpassar o trabalho isolado das disciplinas e dialogar com as diversas áreas do conhecimento. Essa questão da interdisciplinaridade é vista por Fazenda (1996) como uma questão de postura do próprio educador; assim, a autora afirma que "*o pensar interdisciplinar parte do princípio que nenhuma forma de conhecimento, é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas do conhecimento*" (p. 01).

Mesmo mostrando, através de diferentes ângulos, as vantagens de inserir a literatura de cordel no contexto escolar, os três professores aprovam a inserção do mesmo na escola.

3.3.2 Formação discursiva (FD) – o uso da literatura de cordel na sala de aula e a aprendizagem

Quanto ao uso do cordel em sala de aula, os alunos afirmam que cada professor tinha a sua forma particular de utilizar, mas no geral, os cordéis eram lidos, discutidos e em seguida a produção em grupo ou individual era incentivada pelos professores. Antônio Francisco, do 4º ano, afirma que "*era lendo os livrinhos de cordel e depois inventando cordéis em cartolina que os professores trabalhavam com o cordel*" (Antônio Francisco). José Camelo, também do 4º ano, relata que a forma como os cordéis eram utilizados contribuía para ampliar a capacidade de interpretação "*era para desenvolver a mente e a gente aprender mais sobre o cordel, assim, eles davam um cordel para cada pessoa e deixavam ler um de cada vez*" (José Camelo). Leandro Gomes do 4º ano destaca a questão do diálogo, quando explica como o cordel era trabalhado: "*eles liam e nós conversávamos sobre o livro*" (Leandro Gomes). Já João Martins do 3º ano frisa a questão técnica do cordel: "*eles faziam uma espécie de quadra e o professor fazia duas palavras, e eu fazia as outras duas*". (João Martins). Na fala dos alunos percebemos que a leitura oral era a forma que predominava nas aulas com o cordel, tal constatação é reforçada na fala do professor do projeto: "*a gente costuma fazer isso não só escrevendo em sala de aula, mas também declamando*" (Pavão Misterioso). Assim como observamos também, mesmo sendo a oralidade uma estratégia de leitura bastante utilizada em sala de aula, o cordel chamava atenção por ser rimado e sua leitura chegava a ser tida, por alguns alunos, até mesmo como uma espécie de brincadeira. Eles ensinavam o cordel "brincando" (Raquel). Para Calhado (2011), o que torna esse tipo de leitura atrativo, são algumas características próprias da literatura de cordel.

“O que faz da poesia de cordel um instrumento capaz de estimular o hábito da leitura são características que costumam encantar as crianças, entre elas a musicalidade das rimas, a temática, que geralmente remete à cultura nordestina, e as metáforas, que abrem caminho para boas discussões” (p.01).

Os professores afirmam que mostrar a literatura de cordel de forma contextualizada e dinâmica, sem esquecer-se da questão técnica, era uma forma de envolver os alunos, contribuindo para a assimilação do que está sendo ensinado. O professor Pavão Misterioso afirma *"a gente passa o conhecimento propriamente dito da técnica do cordel em sala de aula. Em determinados momentos, trabalha alguns poemas que estejam dentro de um contexto histórico e esse fato é narrado através da poesia"* (Pavão Misterioso). Assim, os alunos além de se envolverem mais facilmente nas atividades propostas, também são encorajados a produzir suas próprias poesias. *"Houve algumas iniciativas de produções de cordel na sala de aula e achei bem significativo o envolvimento dos alunos nesse trabalho"* (As Seis Moedas de Ouro). Esse encorajamento por parte dos alunos foi surgindo a partir do momento em que os mesmos passam a compreender o que é a literatura de cordel. Isso pode ser detectado quando a professora Princesa Magalona declara que, no início, os alunos não compreendiam o que era repassado, só com o decorrer das aulas é que eles passaram a compreender e assim admirarem a literatura de cordel.

Em relação aos cordéis mais aceitos pelos alunos, encontramos a questão regional e seus personagens típicos, como os de maior aceitação em ambas as turmas investigadas. Cora, do 3º ano, declara gostar muito *"daqueles que tem homem assim de chapéu, de Lampião e Maria Bonita"* (Cora). Clarice do 3º ano prefere *"Cordel Encantado"* (Clarice). João Martins, 3º ano, cita *"O Matuto e o Sabido"* (João Martins). Cecília concorda com Cora e diz *"é os de sertanejos"*. Raquel, 3º ano, fala que gosta mesmo é de *"cordéis de princesa, cordel encantado e das histórias em quadrinhas"* (Raquel). Os alunos do 4º ano também falam de suas preferências. Leandro Gomes afirma que o cordel que mais gostava *"era o que falava sobre Luiz Gonzaga"* (Leandro Gomes). José Camelo *"era do cordel que falava aqui de Mossoró, falava da invasão de Lampião, achei bom para ler"* (José Camelo). José Ribamar cita o cordel do professor Pavão Misterioso: *"gosto do cordel dele, já li todo"* (José Ribamar). Antônio Francisco prefere *"sobre animais, porque eu gosto da natureza, eu preservo a natureza, eu gosto dela"* (Antônio Francisco).

Na maioria dos exemplos citados acima, vimos que os personagens que estão ligados ao contexto dos alunos, como Luiz Gonzaga, o Matuto e o Sabido, Lampião e Maria Bonita, Sertanejos, Cordel Encantado, que fala também da história do cangaço, são os cordéis de maior aceitação, isso se deve ao fato desses cordéis estarem intimamente ligados à realidade dos alunos, confirmamos isso ao observar as letras das músicas de Luiz Gonzaga, que descrevem acontecimentos do sertão, fala da paisagem, da seca, dos costumes do homem principalmente do campo. Isso torna o conhecimento acessível, pois o aluno percebe que fala de algo que ele vivencia. O Matuto e o Sabido, assim como Os Sertanejos, também são personagens, em sua maioria, de pessoas que conhecem e valorizam os saberes da terra e que mesmo sendo discriminados pelo homem sabido da cidade, se sobressai, pois possuem inúmeros saberes, dentre eles o da experiência, e mostra que o conhecimento não está apenas no sabido, mas ressalta os saberes que o matuto, que representa o homem simples do campo, traz.

Assim, as crianças se encontram nessas histórias e vem no matuto uma esperança de valorização dos saberes de seu cotidiano. Em relação a grande aceitação dos personagens do cangaço, dentre eles Lampião, Maria Bonita e Jesuíno Brilhante (Cordel Encantado), deve-se ao fato de que Mossoró traz em sua História, fortes marcas do Cangaço, pois foi uma das cidades que resistiu a invasão dos cangaceiros. Além disso, na passagem de Lampião a Mossoró, uma das rotas percorridas por ele, foi justamente a comunidade na qual a escola investigada está localizada, e algumas comunidades onde os alunos moram. Raquel do 3º ano destaca o tema de princesas que, assim como os personagens descritos acima, fazem parte do mundo mágico da imaginação das crianças, que vêem nas princesas e príncipes, personagens que conseguem vencer os obstáculos e serem "felizes para sempre" (Raquel). O cordel do professor do projeto é citado por José Ribamar, que demonstra grande admiração ao trabalho do professor, e o considera um grande poeta. Os cordéis que falam da natureza, que descrevem o meio ambiente, foram, por Antônio Francisco do 4º ano, ressaltados. Esse fato vem de encontro com o já descrito anteriormente, quando o conteúdo está voltado para o contexto do aluno, de forma a torná-lo mais acessível; os alunos investigados moram no campo, fato este que oportuniza maior contato com a natureza e os animais presentes no local, assim como favorece a compreensão e aceitação desse tipo de tema. Curran (2001) destaca que eles perpassam a realidade desse contexto e adentram em uma realidade global.

“Nos poemas que tratam de acontecidos do dia, cumpre também uma função de comunicação folclórico-popular: reporta eventos de sua própria comunidade e região, opina sobre eles e leva para o consumidor local, recodificadas, as mensagens de uma cultura nacionais de massas” (p.18).

Isso acontece por que, segundo o autor, o cordel é poesia popular, que mesmo apresentando em sua "(...) *cosmovisão, quase total identificação com as crenças e os costumes nordestinos*", ainda assim está inserido na globalidade que é retratada em suas temáticas. Complementando esse pensamento, Santos (2010) afirma que "*cada lugar, está irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo*" (p.585).

Assim como os alunos citam suas preferências, a maior parte dos entrevistados também fala de temas que não são interessantes. Cecília do 3º ano confessa que não gosta de temas "*falando de coisa ruim, aqueles que o pessoal morria*" (Cecília); João Martins, do 3º ano, declara "*esses cordéis velhos do mal*". (João Martins); Já Raquel 3º ano, comenta "*essas histórias de Bullying na escola*" (Raquel); Cora afirma que tem tema que não gosta, mas no momento não lembra qual. Já Clarice afirma que todos os temas são bons, por isso, não existe nenhum tema que ela não goste. No 4º ano tivemos um resultado diferente do 3º ano, onde a maior parte dos alunos afirma que todos os temas são bons. José Camelo do 4º ano, confessa: "*não achei nenhum que eu não gostasse, eram todos bons e eu gostei de ler*" (José Camelo). José Ribamar, assim como José Camelo, declara: "*nenhum, todos são bons, li e não achei nenhum ruim*" (José Ribamar). Antônio Francisco complementa essa visão e afirma: "*todos eram bons*" (Antônio Francisco). Apenas Leandro Gomes, dentre os alunos do 4º ano, declara: "*aqueles que falam sobre morte, eu não gosto*" (Leandro Gomes).

No discurso dos alunos do 3º ano, ao descreverem como temas ruins aqueles que causam tristeza, como a morte e a violência, os alunos apresentam uma postura comum entre as pessoas de nossa sociedade, a visão da morte como elemento desconhecido e que causa dor; formam na imaginação das crianças um rumo diferente das histórias dos personagens do sertão que tanto as agradavam, que saíam do sofrimento e acabavam vencendo as batalhas e sendo felizes. A morte aparece como uma história com final triste, pois traz em sua volta o sofrimento, o que decepciona e entra em contradição com o imaginário da criança, que entende a vida como um mundo mágico, onde as fantasias e a felicidade podem durar eternamente.

No 4º ano, apesar de serem também crianças, a maioria apresenta posicionamento diferente do 3º ano, e acham que todos os cordéis são bons. Analisando o desencontro de opiniões entre as turmas investigadas, percebe-se que isso pode ter sido favorecido pelas temáticas escolhidas pelas professoras. Outro fator que pode ter contribuído, é o fato do professor do projeto ter passado mais tempo na turma do 3º ano, o que possibilitou uma maior quantidade de temas trabalhados, dentre eles, saudade, enquanto que no 4º ano essa temática não foi trabalhada.

A aprendizagem foi um fator bastante ressaltado na fala dos alunos entrevistados. Raquel do 3º ano reflete, "aprendi que muitas coisas devem ser descobertas e reveladas" (Raquel). Em suas palavras, Raquel mostra que o cordel proporcionou descobertas, aprendizagens que até então ela não conhecia. Cora do 3º ano afirma, "aprendi muitas coisas, uma palavrinha combinar com a outra, aprendi a ler melhor, a desenhar mais, que eu não sabia. Eu aprendi muitas coisas com o cordel" (Cora). Cora frisa as várias contribuições que esse tipo de literatura proporciona, tanto na escrita, que é incentivada no momento da escrita dos versos rimados, como na leitura, que é feita individual ou compartilhada pelo grupo. Além disso, a criatividade pode ser explorada a partir da produção de desenhos que descrevem os acontecimentos descritos nas histórias. Clarice também reforça a grande quantidade de conhecimentos que são repassados no cordel: "Aprendi muito, não sei dizer direito, mas aprendi sobre as coisas, sobre a natureza, sobre gente" (Clarice). Apesar de não se sentir segura para citar tudo que havia aprendido, Clarice fazia questão de reforçar que tinha aprendido bastante sobre conteúdos variados, que abordavam aspectos da natureza e do próprio ser humano. José Camelo do 4º ano vai de encontro com o pensamento de Clarice, sobre a aprendizagem obtida através dos cordéis, e esclarece quais as maiores aprendizagens que o mesmo teve: "Aprendi muitas coisas sobre o Rio Grande do Norte, pois os cordéis falam muito sobre RN" (José Camelo). José Camelo frisa a questão do conhecimento regional explorado na literatura de cordel, que proporciona uma melhor compreensão dos aspectos regionais, abordando detalhes da cultura, economia, costumes. A professora Seis Moedas de Ouro também destaca que com o cordel, foi possível levar o aluno ao encontro de diferentes contextos, proporcionando comparações sobre a história de hoje e a história do passado. "Achei, essa ação muito importante, para eles conhecerem um pouco da cultura como era na época dos Avós, dos Tios e o que é que tem hoje ainda" (As Seis Moedas de Ouro). Antônio Francisco acrescenta um aspecto que, segundo sua visão, foi possível compreender melhor

depois das aulas: "Aprendi várias coisas como eu já falei, já sei um pouquinho da história dos cangaceiros" (Antônio Francisco). A professora Seis Moedas de Ouro confirma que a História do Cangaço despertou muita curiosidade entre os alunos, ela acredita que isso se deve ao fato dos alunos morarem em uma área na qual a História do cangaço é constantemente ressaltada. Isso gerava dúvidas, por causa da existência de diferentes versões, em relação à passagem do bando na região, dúvidas essas que eram esclarecidas através dos folhetins e de visitas feitas aos locais que contam como ocorreram os fatos. A professora complementa:

“A História de Mossoró que nós trabalhamos também no cordel, a resistência do bando de Lampião aqui em Mossoró, então eles tiveram a oportunidade de ir ao local, e fazer comparações. Nós fizemos a visita no Memorial da Resistência, e quando a gente comentava eles diziam: - Ah! eu vi no cordel” (AS SEIS MOEDAS DE OURO).

A professora acredita que o cordel contribuiu para despertar nos alunos o desejo de conhecer mais a história de sua cidade. "- Ah! eu vi isso no cordel, e isso é interessante.” eles diziam: “Ah! eu quero ver os tiros lá na igreja... viram que era uma história e ao mesmo tempo uma realidade” (Seis Moedas de Ouro). Ela continua o relato e declara "achei que foi um fomento, no sentido deles buscarem ler e ver mais histórias e comparar a vida deles com aquela contada na literatura" (Seis Moedas de Ouro). A professora Princesa Magalona, por sua vez, afirma que são tantas as contribuições, que ela mesma ficou espantada com o resultado alcançado. "Quando eles começam a criar e vê que tem fundamento, eles vão até onde a gente nem imagina que eles foram, até o ponto aonde chegaram." (Princesa Magalona). O professor cita alguns exemplos de trabalhos publicados em cordel que são utilizados com sucesso nas escolas: "a tabuada em cordel, a questão do novo acordo ortográfico que se tem" (Pavão Misterioso).

Vimos nos discursos dos professores que os três acreditam que o cordel traz contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. A professora Seis Moedas de Ouro frisa o estímulo que esse tipo de literatura trouxe para os alunos, que viam essa literatura como algo próximo da sua realidade, pois muitas histórias descreviam personagens históricos conhecidos por eles, o que despertava nos mesmos o desejo de ir além do que era transmitido. O espanto da professora Princesa Magalona reflete o fato de que a mesma, inicialmente, não acreditava que a turma, diante das inúmeras dificuldades de aprendizagem apresentadas e a

grande distorção idade/série que possuíam, pudesse acompanhar o desenvolvimento do projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina." Fato esse que não se confirmou, pois os alunos, independentemente da distorção idade/série, demonstraram a cada aula, estarem mais envolvidos pelos cordéis.

Para os alunos, tanto do 3º como do 4º ano, a aceitação das aulas envolvendo a literatura de cordel, foi notável. José Camelo do 4º ano faz comparações e relata "eu gosto, eu gosto mais do que as outras matérias (José Camelo)." Cora do 3º ano confirma que também aprende muito nas aulas que envolvem a literatura. "Achava bom, porque a gente aprendia mais" (Cora). Na fala de José Camelo e Cora se percebe que ambos viam as aulas citadas como um importante momento de aprendizagem. José Camelo compara a aprendizagem que acontece nas demais disciplinas com a daquelas aulas.

Durante o trabalho desenvolvido com a literatura de cordel nas turmas do 3º e 4º anos, os alunos puderam assistir às aulas desenvolvidas pelo professor do projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina", como também as aulas ministradas pelas professoras das referidas series. No 3º ano, João Martins afirma que "as aulas da professora eram boas, pois ela passava coisas que a gente gostava" (João Martins). Cecília, também do 3º ano, concorda com João Martins e acrescenta "é muito boa, ela faz várias rimas... ela diz o que é rima, ela faz tudo com a gente" (Cecília). Leandro Gomes do 4º ano afirma "eu achava boa, porque ela falava sobre Luís Gonzaga, o rei do baião, falava sobre Dom Pedro II" (Leandro Gomes). Para Antônio Francisco, do 4º ano, um fator importante, que torna a aula da sua professora boa, é o fato de ser possível compreender a mensagem que ela transmitia, "era boa, ela ensinava direito, ela explicava e dava para a pessoa entender" (Antônio Francisco).

Em todos os discursos é possível perceber como o aluno observa o perfil do professor, se ele se faz ou não compreender, e se ele pode, dentro de seus critérios, ser considerado um bom professor. Assim, o aluno vai formando o conceito de cada educador pelo qual passa. No caso das professoras investigadas, os alunos aprovaram a maneira como as mesmas conduziram o trabalho com o cordel, fizeram elogios, pois para eles as mesmas são boas professoras, capazes de fazer compreender o que estão ensinando e interagem constantemente com os mesmos. No caso de Leandro Gomes, 4º ano, ele considera como critério determinante para um bom professor, que ele seja capaz de repassar conteúdos interessantes e motivadores.

Os alunos investigados aprofundam a questão da aprendizagem quando afirmam que o cordel trouxe contribuições significativas para a vida dos mesmos. Raquel, 3º ano, afirma: "mudou tudo pra mim" (Raquel). Cecília, 3º ano, complementa: "Aprendi mais de tudo, escrita, poemas, mais leituras" (Cecília). Cora, 3º ano, revela que a leitura foi a maior contribuição que o cordel lhe trouxe. Clarice vai além e explica que o conhecimento adquirido nas aulas, além de ter contribuído para sua aprendizagem, foi também repassado para outras pessoas. "Muito bom, eu posso ensinar para meus pais, meu irmão que não sabe, eu pego meu caderninho e ensino a eles" (Clarice). Na turma do 4º ano, José Camelo declara: "eu acho bom que é um tipo de aula que você vai e leva ela para uma vida toda" (José Camelo). José Ribamar ressalta a questão da educação como maior contribuição: "muita educação" (José Ribamar). E Leandro Gomes afirma que as aulas incentivaram que o mesmo buscasse ler mais: "Tinha vez que eu levava os livros de cordel aqui da escola para ler em casa" (Leandro Gomes). No discurso de Raquel, 3º ano, ela afirma que as mudanças foram além dos aspectos de leitura e escrita, e alcançaram diferentes aspectos de sua vida, isso se deve ao fato de que o cordel trabalha a reflexão, a motivação, dentre outros aspectos. O pensamento de Raquel também pode ser visto nas palavras de José Camelo, que afirma levar os ensinamentos adquiridos nas aulas para o decorrer de sua vida. Já Leandro frisa a questão do incentivo de leituras posteriores, confirmando assim a contribuição do mesmo para a aprendizagem. Clarice, por sua vez, acredita que além de aprender muito com o cordel, os seus ensinamentos podem ser compartilhados com a sua família; tal compreensão mostra uma postura madura, de uma menina que, aos oito anos, traz esse desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos.

Percebemos que o gosto pela literatura de cordel é algo que a maior parte dos alunos já traz de outras experiências de contato com esse tipo de literatura. Raquel, 3º ano, declara que sempre apreciou o cordel, pois a partir dele pode criar histórias. "Eu sempre gostei de histórias, adoro inventar histórias sobre cordel" (Raquel). Para Vieira (2010), a poesia é um gênero textual que aparece de forma bastante natural para a criança. "*A criança vive a poesia por meio das brincadeiras, canções, parlendas, trava- línguas, das invenções de rimas etc.* (p. 114)". Essa forma espontânea da poesia na vida da criança favorece o despertar do gosto pela mesma, e contribui para ampliar as possibilidades de abertura para outros conhecimentos de si e do mundo em sua volta. Nessa perspectiva de reinventar brincando e formando histórias, Vygotsky (1998) também concorda com Vieira e afirma que a brincadeira é essencial para o

desenvolvimento infantil da criança, pois ela proporciona a oportunidade de interpretar a realidade a sua volta e reinventar novos significados.

3.3.3 Formação discursiva (FD) – projeto “iniciação a poesia popular nordestina”

Quando abordados acerca de como as aulas do projeto "Iniciação Poesia Popular Nordestina" eram desenvolvidas, as concepções variam em relação a qual aspecto era determinante para avaliarem a qualidade da aula. Leandro Gomes do 4º ano destaca o fato do professor trabalhar a partir do cordel, resgatando personagens da cultura popular nordestina: "Eu gosto, ele falava daquelas poesias, sobre aquele povo antigo" (Leandro Gomes). Enquanto José Ribamar, também do 4º ano, demonstra admirar o professor por ele ser inteligente. "Eu achava muito boa, por que ele era sabido, eu gostava dele" (José Ribamar). José Camelo, do 4º ano, admira o mesmo aspecto, e acrescenta que o professor não se limitava a discutir sobre o cordel, outros materiais eram utilizados. "É boa, ele falava sobre cordéis e sobre outros livros também" (José Camelo).

Na visão das professoras, encontramos diferentes concepções em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor do projeto. A professora Seis Moedas de Ouro descreve que apesar do pouco tempo que o professor passou em sua turma, era visível a grande aceitação dos alunos:

“[...] Quando ele entrava na sala, os alunos já estavam ansiosos; quando ele chegava, que começava a falar sobre poemas, como fazer, o tema, os alunos imediatamente já começava a formar rimas, então achei muito bacana. E se tivesse tido mais tempo para se trabalhar, iria sair dali muitos artistas” [...] (AS SEIS MOEDAS DE OURO).

A professora As Seis Moedas de Ouro, porém, destaca como um ponto a ser melhorado no projeto, a questão do tempo, pois a mesma acredita ter sido insuficiente para trabalhar de forma mais detalhada o cordel: "acho que tem que ter um trabalho mais acentuado, para desenvolver mais" (As Seis Moedas de Ouro).

A professora Princesa Magalona, que mesmo considerando o professor do projeto um cordelista profissional, destaca que a linguagem utilizada pelo mesmo não era adequada para o nível e idade dos alunos da turma.

“[...] No meu pensamento, como eles são crianças do 3º ano, eu acho que o professor tem uma linguagem não muito do nível deles, até se ele escolhesse temas mais de animais, de coisas aqui da comunidade,... ele ficava querendo entender o que era aquilo, não chegava a mensagem daquilo que ele estava dizendo [...]” (PRINCESA MAGALONA).

Dessa forma, a professora acha que as aulas do professor chegavam a causar frustração nos alunos que queriam, mas não conseguiam compreender a mensagem transmitida. “Eles gostam, prestam atenção, ficam ansiosos, é tanto que eles perguntam: - Pavão Misterioso vem hoje? Quando começava, que Pavão Misterioso vinha com aqueles poemas, com aquelas coisas bem poéticas e filosóficas...” (Princesa Magalona).

No entanto, os alunos do 3º ano declaram gostar mais das explicações dadas pelo professor do projeto do que a da própria professora. Isso pode ser percebido no discurso de 04, entre os 05 entrevistados, quando interrogados sobre qual aula consideram melhor. Clarice do 3º ano afirma: "a do professor, porque ele gosta de nos ensinar, tia não, ela nos coloca para escrever". (Clarice). Raquel 3º ano também ressalta: "a do professor, por que ele sabe explicar melhor". Cora 3º ano confirma: “a do professor, porque ele explica melhor e a gente entende” (Cora). João Martins 3ºano destaca: "as aulas de Pavão Misterioso, por que a da minha professora não é boa igual a dele, ela não explica como ele" (João Martins). Já Cecília do 3º ano pondera "a aula dos dois é boa, porque os dois me ensinaram um pouco de tudo" (Cecília).

Assim, a visão da professora de que a linguagem utilizada pelo professor do projeto não alcançava o nível de compreensão dos alunos, não foi confirmada nos discursos dos mesmos, que afirmam compreender e gostarem da forma como o professor do projeto conduzia e explicava os conteúdos.

Outro fator que chamou atenção é que quando foram interrogados em outro momento sobre a aula da professora Princesa Magalona, a maior parte dos entrevistados afirmava gostar de suas aulas, porém quando a pergunta traz uma comparação entre a aula desta em relação às aulas do professor do projeto, os mesmos alunos, nesse momento, mudam de opinião, e afirmam que a aula da Princesa Magalona não é tão boa quanta a do Pavão Misterioso.

Esses relatos mostram que, apesar de gostarem das duas aulas, a do professor Pavão Misterioso tem maior aceitação na turma do 3º ano. No entanto, no 4º ano, esse dado não se repete, pois lá, tanto as aulas do professor Pavão Misterioso, quanto às da Professora As Seis

Moedas de Ouro, foram igualmente elogiadas. Mais uma vez, acreditamos que isso se devesse ao fato do professor Pavão misterioso ter tido um maior contato com a turma do 3º ano.

A aprendizagem alcançada através das aulas do projeto, coordenadas pelo professor de História, trouxeram boas contribuições para a aprendizagem dos alunos. Raquel, 3º ano, afirma: "Eu vi que o cordel não é só uma simples história, mas é também um caminho da leitura e que esse caminho leva a gente a algum lugar" (Raquel). Cora afirma que aprendeu muitas coisas, dentre elas: "fazer versos" (Cora). João Martins declara "Aprendi versos, aprendi criar novas palavras, aprendi repente, a fazer uma quadra e estou quase aprendendo a fazer a leitura de um livro sozinho" (João Martins). Cecília complementa que além dos vários poemas que conheceu, aprendeu também a fazer poemas, "pois, ele fazia o começo de um, e nós tínhamos que completar" (Cecília). José Ribamar afirma "aprendi muita coisa com ele, a rimar as palavras, aprendi que é preciso estudar para ser um poeta, que tem que ter muita educação para ser um poeta" (José Ribamar). Leandro Gomes confirma que também aprendeu "muito coisas sobre versos, sobre rimar. Ele falou que ser poeta não é para mostrar que você é rico, querer ser poeta para ser rico, não é isso, é pela vontade mesmo" (Leandro Gomes). Já Antônio Francisco diz não lembrar direito o que aprendeu. José Camelo, no entanto, afirma que foram tantas aprendizagens, mas foram as abordagens sobre o Rio Grande do Norte que mais o cativaram.

Nos discursos acima, podemos observar que a aprendizagem perpassou a questão da leitura, tão explorada nesse gênero textual, a questão dos valores, assim como a motivação para buscar conhecimentos além das aulas desenvolvidas no projeto; podem ser observadas na fala dos alunos investigados. Raquel, do 3º ano, observou, através desse gênero, que a leitura possibilita um conhecimento que não se limita à leitura daquela história; através dela é possível conhecer outros universos. Cora e João Martins destacam que aprenderam muito com a poesia. Cecília explicou uma das formas como o professor utilizava para trabalhar a poesia e que facilitava a aprendizagem. José Ribamar e Leandro Gomes frisaram que além da poesia, o professor também se preocupava com a questão dos valores, e ressaltava em seu trabalho a importância de desenvolver um trabalho com responsabilidade e dedicação, não apenas visando aspectos financeiros. Assim, dos nove alunos investigados, oito afirmam que aprenderam muito com as aulas do Projeto "Iniciação a Poesia Popular Nordestina".

3.3.4 Formação discursiva - saberes presentes na literatura e Cordel

Na visão da professora As Seis Moedas de Ouro, a literatura de cordel proporciona o resgate dos saberes presentes no cotidiano dos alunos, assim como a integração com saberes intrínsecos nas diversas disciplinas do currículo. Para a educadora, através dela é possível fazer comparações, viajar no passado e contemplar o contexto atual.

“A gente trabalhou muito a escrita em Português e a História em si, quando repassamos o que aconteceu na época da invasão do bando de Lampião a Mossoró, o desenvolvimento da cidade até os dias de hoje, a dimensão geográfica, as paisagens naturais, tanto na cidade como lá no sítio” (AS SEIS MOEDAS DE OURO).

Ela afirma que as mudanças presentes em nosso cotidiano acarretaram prejuízos à sociedade, dentre elas a questão dos valores, os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis atualmente, tem feito com que ele se distancie das pessoas, o que tem gerado uma falta de humanização acentuada. "Antes as pessoas fabricavam seus próprios brinquedos, criavam suas brincadeiras, hoje é mais eletrônico, é mais computador, então esse contato mais humano foi diminuindo" (As Seis Moedas de Ouro). Dessa forma, a professora acredita que essas mudanças, além de distanciar o ser humano de valores essenciais para convivência, tem impedido a criança também de buscar conhecimentos, de refletir acerca do que afeta a criatividade das mesmas. "Hoje já tem internet, computador, e essas coisas vão afastando a criatividade da criança" (As Seis Moedas de Ouro).

Diante desse contexto, a professora afirma que a literatura de cordel vem contribuir para o resgate de aspectos que, com o tempo, tem se distanciado da sala de aula. A sua contribuição, na visão da professora, perpassa a questão da leitura e adentra em aspectos importantes para a humanidade. Dentre eles, os inúmeros saberes oriundos do povo.

Concomitantemente com esse pensamento, no que se refere à questão do resgate de saberes, a professora Princesa Magalona afirma que "dentro da literatura de cordel, eles comentavam o que ouviam em casa, o que escutam no rádio" (Princesa Magalona). Segundo Princesa Magalona os alunos ficavam impressionados com algo que fazia parte da época de seus pais, e estava agora fazendo parte também de suas aulas. "Eles falavam muito que era uma coisa muito antiga, que quando os pais e avós deles comentavam, eles diziam: agora tudo

de novo" (Princesa Magalona). Isso, afirma a professora, era fundamental para o envolvimento da turma com a literatura de cordel, pois eles percebiam que fazia parte da história de sua própria família, do lugar onde viviam, e que agora estava sendo resgatado. Era comum entre os alunos comentários sobre o fato de o cordel, tão narrado nas histórias dos seus avós, encontrava-se agora tão próximo deles. "Os avós diziam ter visto antigamente e agora eles mesmos estavam trabalhando" (Princesa Magalona).

Para Solé (1998), uma constatação como a da professora Princesa Magalona, mostra a importância da leitura para o resgate e compreensão da cultura: *"A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas, e neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor"* (p.46).

O professor Pavão Misterioso acredita que o cordel atualmente traz discussões importantes sobre problemáticas sociais: "o cordel atual trata muito da questão da injustiça social" (Pavão Misterioso). Assim, ele observa também mudanças significativas no perfil do cordelista, dentre elas, a busca constante por conhecimento sobre os acontecimentos da sociedade. Segundo o professor, o cordelista de hoje busca manter-se informado sobre os acontecimentos atuais e isto amplia os seus conhecimentos, favorecendo a produção de cordéis com temáticas intrínsecas de saberes.

“O cordelista também já não escreve só confiando em seu talento, no seu potencial poético, ele pesquisa para contar e repassar esse conhecimento com embasamento, para que não caia em contradição... Então, o cordel trabalha saberes em relação a temáticas do dia-a-dia, como o meio ambiente, sustentabilidade, violência, tudo isso é apresentado no cordel” (PAVÃO MISTERIOSO).

Em seu discurso, o professor preocupa-se em esclarecer que, no cordel, o conhecimento perpassa os acontecimentos históricos do passado, nele encontra-se os saberes do presente e do passado.

Dessa forma, os três professores são unânimes em afirmar que a literatura de cordel traz em si saberes e que esses saberes podem contribuir para melhorar a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo globalizado, refletir em torno das contribuições que um conhecimento local, advindo da cultura e do cotidiano de um povo, pode trazer para educação, se torna algo essencial. Na medida em que os saberes intrínsecos na cultura do povo podem contribuir para superar a fragmentação que vivenciamos atualmente nos inúmeros setores da sociedade. Tal distanciamento torna o homem cada vez mais distante da totalidade dos conhecimentos.

Assim, em meio a esse contexto, nossa investigação observou atentamente os aspectos relativos ao meio em que estão inseridos, a forma como interagem com a literatura de cordel de 03 professores e 09 alunos do ensino fundamental I, de uma escola do campo pertencente a rede municipal da cidade de Mossoró RN, que atende da educação infantil ao ensino fundamental II. Tem em sua equipe técnica uma gestora, duas supervisoras, uma secretária geral, dois auxiliares de secretaria e treze professores.

Alguns aspectos influenciaram para a escolha dessa instituição, dentre eles: o fato da mesma já está desenvolvendo um trabalho voltado para o resgate da cultura popular, através da realização de projetos, envolvendo temáticas que valorizam a cultura, assim como incentivando através de gincanas a produção de cordéis. Outro aspecto importante foi o fato de se tratar de uma escola do campo, com peculiaridades locais e que traz desde a origem do seu nome, todo um envolvimento com a poesia. A escolha das turmas também foi pensada, trata-se do 3º ano referente ao último ano do ciclo de alfabetização e 4º ano do ciclo de sistematização. Fato este que proporcionou um olhar sobre dois importantes momentos para a aprendizagem no ensino fundamental I.

Com a escolha das turmas, os professores que lecionam nas mesmas foram automaticamente selecionados para participar da investigação. Para iniciar a observação, a diretora da instituição, assim como os professores das turmas escolhidas, eram informados sobre o propósito do estudo e somente com a autorização de todos foi iniciada a coleta de dados. Para participar das entrevistas, a escolha dos alunos levou em consideração quais apresentavam maior afinidade com a literatura de cordel, e aqueles que aprendiam com maior facilidade as matérias repassadas. Essa informação foi possível a partir da observação de campo e do contato com os professores. Em seguida, professores e alunos foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da entrevista e convidados a participar do estudo.

Procedemos com as entrevistas, onde as questões foram elaboradas, visando compreender qual o conhecimento que os sujeitos investigados tinham em torno da literatura de cordel. Na observação, todas as informações coletadas eram registradas em um diário de campo; e para a realização das entrevistas todas as falas foram gravadas.

A conclusão desta investigação está baseada em análises e discussões de resultados. Com relação à idade entre os professores, era em torno de cinquenta anos, a maior parte é especialista, ensinam a mais de vinte anos e todos são casados e moram na cidade. Os alunos apresentam idade entre oito e nove anos, estudam na escola a mais de dois anos, e moram todos atualmente no campo. A maior parte dos professores eram mulheres, e entre os alunos, o sexo predominante foi o feminino; a compreensão sobre literatura de cordel, sua aceitação, seus saberes, as questões culturais, a instrumentalidade do cordel num contexto global e o envolvimento de alunos e professores com a literatura de cordel na sala de aula, foram pontos também analisados e discutidos.

Em relação à formação discursiva "compreensão sobre a literatura de cordel", os três professores tecem caminhos diferentes em torno do que é literatura de cordel, onde são ressaltados questões de instrumentalidade, identidade e técnica. Porém, seus pensamentos se cruzam quando destacam o aspecto cultura, pois, são unânimes em perceber a literatura de cordel como importante instrumento que contribui para o resgate da cultura do povo. Em relação aos alunos, a maior parte tinha um conhecimento superficial em torno do que seria a literatura de cordel, que foram provenientes de contatos com os folhetins feitos anteriormente no ambiente familiar ou na própria escola. Diante do exposto, podemos concluir que a literatura de cordel, como afirma Curran (2001), "*é o jornal do povo*" (p. 20). Seus "*poetas são do povo e o representam nos seus versos*" (p. 20). Sendo assim, dificilmente encontra-se alguém no Nordeste que não tenha tido algum tipo de contato com os folhetins, pois os mesmos são bastante apreciados na região.

Em relação à utilização da literatura no contexto escolar, os professores procuravam utilizar de forma interdisciplinar, dialogando com outras disciplinas, principalmente História, Português, Geografia e Artes. A oralidade era o aspecto mais explorado, e a leitura o aspecto mais almejado, assim, eles incentivavam a leitura, individual e compartilhada, como também a produção individual e coletiva de texto.

A forma como os professores trabalham com o cordel, na visão da maior parte dos alunos entrevistados, está adequada; eles também destacam a questão da interpretação, que é incentivada com a leitura dos cordéis.

Sendo assim, podemos concluir que os professores utilizam o cordel de forma predominantemente oral, explorando a produção de novos textos, resgatando e incentivando a interpretação, e contextualizando com acontecimentos do cotidiano. Para Pérez (2002), no cotidiano, encontramos uma complexidade de significações, nele o *"múltiplo não é um adjetivo subordinado ao que se divide; ou ao ser que o engloba: é um substantivo que traduz a multiplicidade que habita cada coisa, cada ato, cada pensamento"* (p.95). Assim, o cotidiano é *"um território complexo que nos desafia a exercitar uma outra forma de olhar a realidade"* (p.95).

Por se tratar de acontecimentos do cotidiano, o cordel, mesmo estando em um contexto global, trabalha a questão local, pois ambas estão em constante interação, favorecendo uma relação de diálogo entre professores e alunos. Serres (1990) afirma que isso se deve ao fato de que nossa relação com o mundo mudou. Antes, era local-local; agora local-global" (1990). Assim, a relação dos alunos com o cordel proporcionou descobertas e envolvimento, onde alguns alunos ficaram tão encantados, que demonstravam em seus discursos o desejo de continuar buscando novas aprendizagens através da exploração dos folhetins. Os professores, por sua vez, também foram envolvidos, chegando a afirmar que no começo do trabalho não acreditavam que os alunos pudesse interagir tão bem com esse tipo de literatura.

Fica evidente que a literatura de cordel, além de trabalhar os saberes científicos através de folhetins que exploram normas, regras e acontecimentos históricos, ela perpassa esse aspecto, proporcionando também o resgate de saberes que com o tempo foram silenciados pelo conhecimento científico. Para Santos (2005), esse diálogo entre os saberes é fundamental. No cordel, esse diálogo é visível, valorizando a identidade cultural do povo.

Assim, as questões culturais são um aspecto bastante ressaltado pelos professores, que afirmam ver nos folhetins a possibilidade de trabalhar a cultura local de uma forma contextualizada, comparando acontecimentos locais que fazem parte do cotidiano das comunidades, com acontecimentos globais dentre eles, os personagens que foram destaque na História, as lendas que fazem parte da memória cultural da região, a musicalidade, a criação poética, entre outros.

Para os alunos, a questão da cultura também foi destacada quando os mesmos afirmavam gostar de escutar as histórias dos personagens, de compartilhar e comparar os cordéis atuais com os de antigamente, juntamente com suas famílias.

A partir dessa análise, percebe-se que a literatura de cordel é um instrumento atual, que quando inserido na educação, pode trazer contribuições para a mesma, pois trabalha a partir do local, aspectos que perpassam o cotidiano da escola e das famílias do campo, explorando acontecimentos globais. Assim, o cordel é um instrumento formador, que favorece o processo educativo, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem, na medida em que incentiva a leitura prazerosa e contextualizada, facilita a interpretação de acontecimentos históricos, embasa a produção de textos e valoriza o resgate cultural.

Na escola investigada, o projeto de "Iniciação a Poesia Popular Nordestina" teve boa aceitação pela maior parte dos entrevistados, que perceberam nesse trabalho a oportunidade de uma maior interação entre a escola e a família, assim como o resgate de saberes e a interação entre as disciplinas.

Um aspecto que chamou nossa atenção em relação ao projeto foi o depoimento de uma das professoras, que acreditava que a linguagem utilizada pelo professor que coordena o projeto era incompreensível para os alunos, pelo fato dele utilizar palavras que não faziam parte do contexto deles. No entanto, para os alunos, a linguagem do professor era simples e compreensível, fato este que não leva a conclusão de que nossos alunos possuem conhecimentos e uma capacidade de interpretação além do que possamos supor, e quando motivados, são capazes de surpreender.

No entanto, concluímos a partir da análise dos discursos da maior parte dos professores entrevistados, que o tempo de realização do projeto deixou a desejar, pois de acordo com os professores, é necessário mais questionamentos, um maior aprofundamento para compreender e incentivar ainda mais a valorização desse instrumento na sala de aula. O próprio professor do projeto admite que o tempo não foi suficiente para explorar todos os aspectos almejados.

Os resultados obtidos sugerem uma reflexão sobre a necessidade de uma maior valorização, dos conhecimentos oriundos da cultura do povo e da sua importância para a integração dos conhecimentos. Sendo importante que a escola dê continuidade ao projeto,

para que o mesmo seja mais explorado, assim como ampliado, favorecendo outras turmas, para que todos tenham a oportunidade de conhecer melhor esse gênero textual.

Sendo a escola um ambiente formador de opiniões, gostos e aprendizagens, onde as crianças têm a oportunidade de compartilhar experiências, buscar inserir na mesma instrumentos que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, o resgate de saberes valorizando a cultura e diminuindo as barreiras impostas pelas diferenças sociais. Torna-se um dos pontos que fortalece a importância da inserção do cordel na sala de aula, tendo em vista que de acordo com a nossa investigação, ele pode contribuir para fortalecer o processo educativo.

Verificou-se que na escola investigada, o trabalho com a poesia popular de cordel tem sido uma experiência significativa e que pode contribuir para enriquecer a prática docente, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, desde que seja um trabalho planejado e consciente, professores, alunos e toda a sociedade pode colher os frutos desse trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. **Cordel português / Folhetos nordestinos: confrontos - um estudo histórico-comparativo**, 1993, Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Teoria e História Literária), Universidade de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000065537> >. Acesso em: 16 Out. 2010.
- ALBUQUERQUE, D. M. JR. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008, Tese de Doutorado(Pós- Graduação em Educação), Universidade Estadual de Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf>. Acesso em: 18 Dez. 2011.
- AMORIM, Anajara Gomes. **Práticas pedagógicas no campo: Um Estudo no município de Barra do Choça - Sudoeste da Bahia**. (Monografia de Conclusão de Graduação) Vitória da Conquista: UESB, 2009.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.
- ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M.C. **Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ARAÚJO, P.C.A. **A cultura dos Cordéis: territórios de tessitura de saberes**. 2007, Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2007.
- _____. **Folhetos de cordel, uma prática que motiva diálogos interculturais**. Revistas HISTEDBR on-line, nº 33 p.159-168, 2009. Disponível em:http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art10_33.pdf. Acesso em 12 Agosto 2011.
- ARROYO, M. G. **Por um tratamento público da educação do campo**. In.: MOLINA & JESUS. São Paulo, 2005.
- _____. **A escola e o movimento social: revitalizando a escola**. ANDE, n. 12, p. 16-21.1989.
- ALVES, R. F. **Interdisciplinaridade: Um conceito em construção**. Revista, Episteme, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero19/episteme19_artigo_alves_brasileiro_brito.pdf. Acesso 25 janeiro 2012.
- BATISTA, S. N. **Antologia da Literatura de Cordel**. São Paulo: Fundação José Augusto, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB N° 9394/96.

_____. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado federal: 1989.

_____. Ministério da Educação: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: SECAD, 2001.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre(Org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques & DAMACENO, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, p. 15 – 42. 1993.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica, JESUS, Sônia. (Orgs). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>. Acesso em 12 nov. 2011.

CALHADO, C. **Ler por prazer no ritmo do cordel**. Ed. 243. Junho/ julho 2011.Disponível em<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/ler-prazer-ritmo-cordel-636143.shtml> acesso em: 25 nov. 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350:Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros**. Caxambu: APED, 2000.

_____. (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61 a 78 Petrópolis: Vozes, 2008.

CASCUDO, L.C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988. 811p. (1ª. edição: 1954; a obra sofreu modificações pelo autor até 1983, data da quinta edição).

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce, MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano, Morar e Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Os cinco livros do povo**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1994. 456p. (edição fac-similar da 1ª. edição - José Olympio, 1953).

CEVASCO, E. M. **Dez lições: sobre s estudos culturais**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo. Editora McGraw-Hill do Brasil. 1977. 144

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da educação básica do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

COSTA, Sidney Alves. **Os Sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCAr, 2002.

CURRAN, M. J. A. **Literatura de Cordel: antes e agora**. Arizone State University: Hispania. [Publicações Periódicos]. v. 74, n. 3., Set.1991.

_____. **História do Brasil em Cordel**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI**, UNESCO, 1998.

DIÉGUES JR, M. **Literatura de cordel**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

DUARTE, J. B. **Da uniformidade a diversidade metodológica ou a diferenciação pedagógica numa escola para todos**. Texto de uma conferência-debate realizada na Escola Secundária Conde de Oeiras, em 20 de junho de 2007.

ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos Culturais: uma introdução** in Silva, T.T.(org) O que é, afinal, Estudos Culturais? 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. I. C. A. et al.(org). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, M. O. F. **A produção de sentido nas aulas de História do Ensino Fundamental**, 2009, 97f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A construção do currículo na escola pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de uma unidade escolar**. Dissertação de Mestrado, 140p. Departamento de Educação. PUC – RJ. 2003.

FERNANDES, Bernardo M. **Movimentos sócio territoriais e movimentos sócio espaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Presidente Prudente - SP, UNESP: 2004. Disponível em: <http://www.prudente.unesp.br/dgeo/nera>. Acesso em 15 de junho de 2011.

FONSÊCA, A. V. L.; Fonsêca, K. S. B. **Contribuições da literatura de cordel para o ensino de cartografia**. *Geografia*, América do Norte, v.17, n. 2, p. 123-132, jul/dez 2008. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2357/2038> >. Acesso em: 16. Out. 2010.

FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Org.) **Por uma educação do campo – Caderno 6**. Vitória: PPGE\UFES\PRONERA, 2004, p. 75-126.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. “**Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire**”.In: TRRES, Rosa Maria(org.). **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GALVÃO, A. M. O. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Ler/Ouvir folhetos de Cordel em Pernambuco (1930-1950)**, 2000, 537 f. Tese de doutorado (pós-graduação em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84NPAE>>. Acesso em: 21 Dez. 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÔNGORA, F. C. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**, Edições Loyola. São Paulo, 1985.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. São Paulo: Pontes/ Unicamp, 1993.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Edit. Perspectiva S.A., 2000. (Coleção debates, 115).

LACERDA, G. F. Ensino e Pesquisa em História: a literatura de cordel na sala de aula. **Revista Outros Tempos**. v. 07, n.10, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ArtMed; Belo Horizonte. UFMG, 1999.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNIO, M. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

LIRA, B. C. **Leitura e recontextualização: o discurso multicultural**. São Paulo: Paulinas, 2010.

LUKE, Allan. **Análise do discurso numa perspectiva crítica**. In: HIPÓLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (org). Educação em tempos de incertezas – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUYTEN, J. M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **O que é literatura de cordel.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, F. **O Que é literatura de Cordel?** Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

MARCONI, M. D.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATUI, J. **Construtivismo:** Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MEC/FUNDESCOLA. **Escola ativa:** aspectos legais. Fundo de Fortalecimento da Escola, Brasília: FUNDESCOLA, 2001.

MELO, A. F. T. **Dez cordéis num cordel só.** Mossoró: Queima Bucha, 2003.

_____. **Por Motivos de Versos.** Mossoró: Queima Bucha, 2005.

MENDONÇA, A. N. **Pedagogia da humanização:** a pedagogia humanística de Paulo Freire. São Paulo: Paulos, 2008 (coleção pedagogia e educação).

MEYER, M. **Literatura de Cordel.** São Paulo: Abril Educação, 1980.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (orgs.). **Educação e complexidade:** os setes saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. NAIR, S. **Uma política de civilização.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

NOGUEIRA, A(Org.) e outros. **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

ORTIZ, R. **Românticos e folcloristas.** Cultura Popular. São Paulo: Olho D'Água, 1992.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERREIRA, A. R. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o currículo**. 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PÉREZ, C. **Vozes, palavras, textos**: as narrativas autobiográficas na formação das professoras. Tese de doutorado-USP. São Paulo, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação**. Perspectivas Sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. **Avaliação**. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILLET, C. **Didática geral**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. São Paulo. Editora Ática. 2009. Disponível: <http://cristoclube.blogs.sapo.mz/433.html>. Acesso em: 25 Maio 2011.

PINHEIRO, H.; LÚCIO, A. C. M. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas cidades, 2001.

PINTO, R. A. F. **A escola e a formação do sujeito**: preconceito e racismo no ensino fundamental 2010. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Instituto Superior de Línguas e Administração, Vila da Gaia, 2010.

POMBO, O. **O insuportável brilho da escola**. In Alain Renaut et alii, Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 31-59. 2003. Disponível: < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/brilhoescola.pdf>. >. Acesso em: 27 Dez. 2010.

_____. **Interdisciplinaridade e a integração dos saberes**. In Liinc em Revista. Laboratório Interdisciplinar sobre informação e conhecimento. V1, n 1, pp. 3-15. 2005. Disponível: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>. Acesso em: 16 Dez 2011.

RIBEIRO, A. M. **Curso de formação profissional em educação infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACAVINO, S. **Formação de educadores/ as em/ para os Direitos Humanos**: Um horizonte de sentido- uma maneira de fazer - uma - forma de ser. 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_4_susana_formacao_edh.pdf. Acesso em : 20 fev 2012.

SANTOS, B. S. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Renovar a teoria crítica: e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo. 2007.

SANTOS, B. S. M. M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, M.C. **A construção de identidade profissional docente: Relatos de Histórias de Vida**. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pós- Graduação em Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

SERRES, M. **Entrevista a Bernardo Carvalho**. Folha de São Paulo, 21 de abril de 1990.

SILVA, A. C. P. **Uma compreensão para a poesia na comunicação**, 2002, 217f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de comunicação. Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SILVA, R. J. **Identidades e representações do Nordeste na literatura de cordel**, 2008, 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) Campus de Três Lagoas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2008.

SILVA, R. F. **A poesia na sala de aula da 1º série do ensino médio: interação entre professor, texto e aluno**, 2007, 202f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências da Sociedade) - Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2007.

SILVA, V. R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para prática do ensino em **História**. v. 23, n.1-2. São Paulo, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a05v2312.pdf> >. Acesso em jan. 2011.

SILVA, R. L. da. **A literatura da educação do campo no Brasil Contemporâneo**. Monografia. Curso de Pedagogia da UFRRJ, 2010.

SILVINO, C.S. **Juventude e Escola: Reflexões dos Jovens em Torno da Relação Professor/ Aluno**. 2009. 132f. Dissertação(Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SIMIÃO, A. M. N. **Cotidiano escolar e cultura(s): Dialogando com os resultados de uma pesquisa**. PUC. Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Freunioes%2F28%2Ftextos%2Fgt04>. Acesso em: 12 março de 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. M. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2000.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em fev.2012.

SOUZA, M. M. **Grito do oprimido no Cordel**: uma escola de resistência à ditadura militar. 2007, 282 f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: < http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_biblioteca/login.php >. Acesso em: 20 Jan. 2011.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, M. A . **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, M, G. Reseña de “ Epistemologias do Sul ”. Revista Lusófona de Educação. N. 13, p, 2009. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100012&lng=en&nrm=. Acesso em 20 abril 2011.

TERRA, R. B. L. **Memória de luta**: literatura de folhetos no Nordeste (1893 -1930). São Paulo: Global, 1983.

TERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. **Artesãos de um outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume, 2000.

_____. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995.

VALENTE, M. L. C. **Fracasso escolar**: problema de família. São Paulo, HVF Arte & Cultura, 1995. (Coleção Universidade Aberta, n. 7).

VIANA, A. L. **Acorda cordel na sala de aula**. Fortaleza: Grafite encaixe, 2010.

VIANA, H. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VEIRA, A. S. et al. **Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação a Distância/ Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas:** problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>. Acesso em 25 abril 2011.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

YUS, Rafael. **Educação integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Cláudia Michelly
e-mail: michellyatc@hotmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Prezada professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo avaliar as contribuições da literatura popular de cordel para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Tempo de formação
- Tempo de função

Q2. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra sobre o conhecimento que você julga ter sobre a literatura de cordel.

Q3. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra acerca da utilização da literatura de cordel no desenvolvimento das aulas.

Q4. Contribuições do cordel no contexto escolar:

- Discorra sobre as contribuições da literatura de cordel para o processo de ensino-aprendizagem.

Q5. Interação dos alunos com o cordel:

- Discorra como os alunos interagem com esse tipo de literatura.

Q6. Saberes intrínsecos na literatura de cordel:

- Discorra sobre quais os saberes você acredita serem transmitidos pela literatura de cordel

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Cláudia Michelly
e-mail: michellyatc@hotmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

Prezados pais:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo avaliar as contribuições da literatura popular de cordel para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. A participação do seu filho (a) é importante para nossa pesquisa. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Tempo que estuda na escola
- Série

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

ENTREVISTAS

Q1. Identificação do Entrevistado: As Seis Moedas de Ouro

- Idade: 52 anos
- Gênero: feminino
- Tempo de formação: 27 anos
- Tempo de função: 25 anos

Q2. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra sobre o conhecimento que você julga ter sobre a literatura de cordel.

A literatura de cordel são conhecimentos a partir da realidade do povo, da cultura popular, dos sentimentos das pessoas que são transmitidos em cordéis. Acho que a partir daí são feitos esses cordéis, que são a partir da vida do povo e de coisas criadas também pelo povo.

Q3. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra acerca da utilização da literatura de cordel no desenvolvimento das aulas.

Achei interessante por que como a gente estava trabalhando o projeto de leitura e escrita na escola, os alunos se envolveram, eles gostam muito por que são poemas, e um dos cordéis que nós utilizamos falava da realidade deles lá na comunidade e eles se envolveram muito. O mais interessante é que houve um envolvimento dos alunos no trabalho que foi desenvolvido, inclusive, até alguns tentaram fazer algumas produções, houve algumas iniciativas de produções de cordel na sala de aula e achei bem significativo o envolvimento dos alunos nesse trabalho.

Q4. Contribuições do cordel no contexto escolar:

- Discorra sobre as contribuições da literatura de cordel para o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação as contribuições da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem, achei que foi um fomento por que instigava os alunos a buscarem ler e ver mais histórias e comparar com aquela contada na literatura. Foi interessante também, porque inclusive aspectos da história de Mossoró que trabalhamos no cordel, como a resistência ao bando de Lampião, eles também tiveram a oportunidade de ir no local e comparar. Nós fizemos uma visita no Memorial da resistência e quando a gente comentava eles diziam: há eu vi isso no cordel, a isso é interessante, a eu quero ver os tiros lá na igreja. Então, isso aí foi bem interessante, que eles viram que era uma história e ao mesmo tempo uma realidade, isso foi bem interessante, gostei demais, achei um incentivo para trabalhar o contexto.

Q5. Interação dos alunos com o cordel:

- Discorra como os alunos interagem com esse tipo de literatura.

Pronto, eu acho que é isso, eles vão vendo a realidade e vão comparando, procuram ler mais, conhecer mais, vimos isso, quando nós trabalhamos a questão da invasão do bando de Lampião, a história de Mossoró antigamente e hoje. Então, achei que essa ação foi muito importante, para eles conhecerem um pouco a cultura como era na época dos avós, dos tios, o que é que tem hoje ainda, o que sobrou da história. Então, a partir da literatura de cordel eles tiveram esse conhecimento.

Q6. Saberes intrínsecos na literatura de cordel:

- Discorra sobre quais os saberes você acredita serem transmitidos pela literatura de cordel.

Como a minha turma era o quarto ano, a gente trabalhava muito integrado, a gente também trabalhou muito a questão da escrita em Português e a história em si, quando trabalhava o que aconteceu na época da invasão do bando de Lampião a Mossoró pronto, eles comparavam e conheciam mais a história de antigamente, como a questão da vila de Mossoró, o desenvolvimento da cidade até os dias de hoje, economicamente, a questão Geográfica, a dimensão geográfica mais os espaços que foram ocupados, outras questões de Geografia que a gente trabalhou como: as paisagens naturais, as paisagens modificadas, tanto na cidade como lá no sítio, eles comentavam das brincadeiras do tempo dos avós, as brincadeiras do tempo das mães e as brincadeiras deles hoje. Antes as pessoas fabricavam seus próprios brinquedos criavam suas brincadeiras, hoje é mais o eletrônico, é mais o computador, então esse contato mais humano foi diminuindo. É isso que esta faltando, essa

questão de voltar a humanização, que as pessoas estão se desumanizando por conta dos eletrônicos, por conta do acesso fácil, por que no sítio ninguém nunca ouvia falar em internet, hoje já tem internet, a pessoa já tem acesso a internet, computador e essas coisas vão também afastando a criatividade da criança, então, eu percebo isso, então, nós discutimos também isso em sala de aula.

Q7. O desenvolvimento do projeto de iniciação a poesia

- Discorra sobre o que você achou do trabalho desenvolvimento pelo professor repentista no projeto de iniciação a poesia pelo popular.

Pronto na nossa turma ele teve assim duas ou três vezes, foi um tempo pequeno, mas, quando ele entrava na sala os alunos já estavam ansiosos, quando ele chegava que começava a falar sobre poemas, como fazer, quando ele sugeria o tema os alunos imediatamente já começavam a formar, rimas, eu achei assim, muito bacana e se tivesse mais tempo para trabalhar isso, iria sair muitos artistas ali de dentro, artistas que tem dentro de si essa vontade de produzir, eles iriam se aperfeiçoando. Acho que fazer literatura de cordel não é muito é fácil, quando a pessoa só rima faz num instante mas, dentro daqueles parâmetros de métrica daquelas conjugações que tem que ser feita não é pra qualquer pessoa. Acho que tem que ter um trabalho mais acentuado, pra desenvolver mais. Eu achei que quando ele esteve lá foi interessante.

Q1. Identificação do Entrevistado: Princesa Magalona

- Idade: 48 anos
- Gênero: feminino
- Tempo de formação: 22 anos
- Tempo de função: 26 anos

Q2. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra sobre o conhecimento que você julga ter sobre a literatura de cordel.

No meu pensamento a literatura de cordel é mais uma forma de leitura onde, a gente busca trabalhar com o aluno para que ele conheça a nossa cultura e que também possa ser que um dia ele venha a ser também um cordelista.

Q3. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra acerca da utilização da literatura de cordel no desenvolvimento das aulas.

Eu utilizei em forma de uma nova aprendizagem, trazendo conhecimento pra eles, até por que aos poucos eles mesmo foram gostando e foram criando. Apesar de ser uma coisa nova e que pra eles no inicio foi difícil, mas depois foram criando e compreendendo o sentido do que estavam criando, ou seja, o significado. Era utilizado em forma de poesia e de folhetins.

Q4. Contribuições do cordel no contexto escolar:

- Discorra sobre as contribuições da literatura de cordel para o processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho muito importante por que é uma nova forma, uma metodologia em que eles aos poucos, vão se sentindo mais capaz, aos poucos é que eles começam a criar, e eles vem que tem fundamento, assim, vão até onde a gente nem imagina que eles chegaram nesse ponto em que chegaram. No meu ponto de vista é uma descoberta pra eles muito boa, onde eles depois se sentem assim, como se fosse um prêmio.

Q5. Interação dos alunos com o cordel:

- Discorra como os alunos interagem com esse tipo de literatura.

No início eles ficaram assim, como se fossem no escuro mas, quando nós colocamos palavras, expondo essas palavras eles começaram a criar os cordéis, e depois eles mostravam uns aos outros, como se eles estivessem com um trabalho compartilhado. Eu dividi em grupos de quatro alunos, que no meu pensar é uma forma de se trabalhar melhor até quatro alunos. E ali cada um criava o seu e depois eles faziam como se fossem uma avaliação no grupo, eles viam qual tinha sido o melhor cordel e faziam tipo uma votação e escolhiam. Assim, foi bom, muito bom, senti eles motivados, porque a cada poesia que eles criavam até mesmo eles ficavam espantados com a criatividade deles onde aparecia até palavras, que eles mesmos diziam: tia essa palavra esta certa? quer dizer tudo uma coisa muito nova e foi muito bom.

Q6. Saberes intrínsecos na literatura de cordel:

- Discorra sobre quais os saberes você acredita serem transmitidos pela literatura de cordel.

Bom dentro da literatura de cordel eles comentavam sobre o que ouviam em casa, o que escutavam no rádio, a vivência de casa. Alguns diziam que o pai ia para as cantorias, falava sobre o que escutava nas poesias, nos programas nordestinos sertanejos e eles também falavam muito que era uma coisa antiga, que os pais deles comentavam com os avós, e que eles dizia assim, e agora tudo de novo, pois o que os avós diziam ter visto antigamente, agora eles mesmos estavam trabalhando. E mesmo sendo, uma turma de crianças percebi que eles estavam tendo conhecimento e aos poucos foram produzindo.

Q7. O desenvolvimento do projeto de iniciação a poesia

- Discorra sobre o que você achou do trabalho desenvolvimento pelo professor repentista no projeto de iniciação a poesia pelo popular.

É um trabalho muito bom, até por que o professor é um profissional uma pessoa que tem um conhecimento mas, no meu pensamento, como eles são crianças do terceiro ano, eu acho que o professor assim, ele tem uma linguagem não muito do nível deles, até se ele escolhesse temas mais de animais, de coisas aqui da comunidade, no meu pensamento eles

gostam, eles prestam atenção, eles ficam bem ansiosos é tanto que eles perguntam Pavão Misterioso vem hoje? Ai quando começava que Pavão Misterioso vinha, com aqueles poemas, com aquelas coisas bem poéticas e filosóficas, ai no meu pensamento, eles ficavam querendo entender o que era aquilo, não chegava a mensagem daquilo que ele estava dizendo, não chegava e eles não compreendiam.

Q1. Identificação do Entrevistado: Pavão Misterioso

- Idade: 50 anos
- Gênero: masculino
- Tempo de formação: 20 anos
- Tempo de função: 23 anos

Q2. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra sobre o conhecimento que você julga ter sobre a literatura de cordel.

Conheço a literatura de cordel na vivência que tenho a cerca de 25 anos, como uma literatura onde você consegue, através dessa poesia que é uma poesia popular nordestina que tem por base a técnica: rima, métrica e oração, numa linguagem fácil, você melhor explica determinado conteúdo, determinados assuntos que lhe interessar, você repassa para as pessoas a narração de um fato histórico ou de cunho político, afinal tudo é histórico. É uma linguagem que se tem realmente acesso, por ser uma linguagem popular a literatura de cordel tem esse caráter embora, muitos cordelistas mais recentes, que estão a pouco tempo na área, já escrevam também com muita erudição.

Q3. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra acerca da utilização da literatura de cordel no desenvolvimento das aulas.

Primeiro se repassa o conhecimento propriamente dito da técnica do cordel em sala de aula, depois a gente procura no meu caso mais específico, na disciplina de História em determinados momentos trabalhar alguns poemas que estejam dentro de um contexto histórico e esse fato é narrado justamente através da poesia, a gente costuma sempre fazer isso não só escrevendo em sala de aula, mas também declamando como no poema do santo protetor, que faz críticas políticas ao que nós estamos vendo hoje no mundo, é um poema muito bom de se trabalhar em sala de aula, para formação do cidadão, do adolescente que esta aí.

Q4. Contribuições do cordel no contexto escolar:

- Discorra sobre as contribuições da literatura de cordel para o processo de ensino-aprendizagem.

Bom você pode através do cordel, por exemplo, explicar a Matemática, o ensino da Matemática, nós temos por exemplo a Neuma Miranda que fez a tabuada em cordel e alguns professores conseguem trabalhar muito bem essa tabuada em cordel justamente pela coisa atraente que é você ler poesia, se você for da uma aula eu não sou professor de Matemática sou de História mas, se você trabalhar História e nunca tiver uma declamação, uma poesia, um teatro ela fica um pouco seca assim deve acontecer também com a Matemática. Então, esses trabalhos a tabuada em cordel, a questão desse novo acordo gramatical que se tem aí, o Zé Maria de Fortaleza já escreveu um trabalho bem interessante e a gente sempre repassa, mesmo sem trabalhar com literatura mais especificamente, mas, em História a gente repassa essa experiência de Zé Maria que escreveu um cordel sobre esses acordos ortográficos.

Q5. Interação dos alunos com o cordel:

- Discorra como os alunos interagem com esse tipo de literatura.

As vezes que a gente tem entrado com a literatura de cordel em sala de aula, e que declama um poema você ver a interação dos alunos, parte daí uma curiosidade, um poema com dosagem de humor que chama muito atenção do nosso alunado, esse poema pode despertar para que eles enveredem também escrevendo nesse caminho.

Q6. Saberes intrínsecos na literatura de cordel:

- Discorra sobre quais os saberes você acredita serem transmitidos pela literatura de cordel.

O cordel hoje, narra fatos, circunstanciais, o cordel atual já traz a problemática da fome, por exemplo, nós temos Antônio Francisco com poema nesse contexto, o cordel atual ele trata muito da questão da injustiça social, e o cordelista também já não escreve só confiando no seu talento, no seu potencial poético não, ele pesquisa para contar e repassar esse conhecimento com embasamento, para que não caia em contradição, por que as vezes quando você faz só pela beleza poética e está inseguro no assunto, sua capacidade poética pode ser prejudicada. Então, o cordel trabalha saberes em relação a essas temáticas que a

gente trabalha no dia a dia, temos: o meio ambiente, a sustentabilidade, violência e tudo isso é apresentado no cordel tanto no trabalho escrito, quanto no oral. Eu gosto muito de falar em poesia popular nordestina, por que quando eu falo em poesia popular nordestina eu estou falando da poesia oral cantada através dos repentistas e da literatura de cordel. Então, hoje os profissionais dessa área já estão muito atentos ao que acontece no mundo, procurando sempre se capacitar, nós temos por exemplo: alguns cordealistas com curso superior, como temos repentistas também com cursos superior, podemos citar Rogério Meneses, Nonato Costa, Raimundo Nonato, Severino Feitosa e tantos outros, então, essa poesia ela vem mais elaborada e os saberes são repassados em salas de aulas.

Q7. O desenvolvimento do projeto de iniciação a poesia

- Discorra sobre a sua experiência com o projeto nas turmas do 3º e 4º anos do ensino fundamental.

É um projeto que a gente está iniciando por isso, ainda não foram muitos contatos, mas, o que eu posso afirmar, é que a gente pode conseguir por exemplo, não seria nem adesão, mas o interesse daqueles alunos de ter esse conhecimento novo. O processo mais elementar é dominar a rima, mas se você já consegue ter esse domínio ou procurar ter, você está enveredando para terminar com uma produção poética boa. Então, alguns momentos que eu estive com esses alunos, que não foram tantas vezes aqui na escola mas, esses momentos me dizem que eles tem condição não todos, mas vimos novos valores, pessoas que rimam com facilidade e outros com dificuldade mas, isso é normal, por que as vezes você tem habilidade para uma determinada coisa e não tem para outra. A experiência que eu tenho é essa, vejo que se a gente der continuidade, pode até ter uma produção poética significativa advindas desses alunos. Vai depender de muita presença em sala de aula, tudo vai depender também da vontade deles, pois não é só ficar naquele momento mas, ir para casa entendendo que é um conhecimento muito importante para ele, e escrever poesia é uma coisa muito gratificante, muito trabalhosa, mais quando você ver a obra pronta você ver que compensou todo o esforço.

Q1. Identificação do Entrevistado: João Martins

- Idade 8 anos
- Gênero
- Tempo que estuda na escola: 6 anos
- Série 3 ano

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.
Pra mim é uma coisa que todos devem fazer.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.
Gosto, por que ela é muito boa.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.
Fazendo uma espécie de quadra, e o professor fazia duas palavras, aí os outros e eu faziam as outras duas em diante.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.
Ela passava coisas que a gente gostava.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.
Pavão Misterioso é um ótimo professor, por que ele é um ótimo professor.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.
Aprendi a fazer um cordel.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

O Matuto e o Sabido, eu li e achei bom.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

É esses cordéis velhos do mal.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

As aulas de Pavão Misterioso, por que a da minha professora não é boa igual a dele, ela não explica como ele.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

É que eu aprendi muito com a literatura de cordel.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Sim, às vezes eu olhava por que lá em casa tem uma arca de livros, ai eu olhava aqueles livrinhos.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Não. Eu não tinha a aula e não sabia como era as coisas, eu achava que era ruim, choco, quer dizer chato.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

Aprendi versos, aprendi criar novas palavras, aprendi repente, a fazer uma quadra eu estou quase aprendendo a fazer a leitura de um sozinho.

Q1. Identificação do Entrevistado: Cecília

- Idade: 9 anos
- Gênero: feminino
- Tempo que estuda na escola: 3 anos
- Série: 4 anos

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.
Fazer poema, fazer rima e fazer mais amigos.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.

Eu gosto muito por que aprendo mais a fazer poema, aprendo o que é rima, aprendo varias coisas sobre poema.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.

Às vezes fazem um poema, ai eu escrevo e aprendo mais, as vezes uma quadra por isso, eu gosto muito de poema.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.

É muito boa, ela faz várias rimas, ela ensina, ela diz o que é rimas, ela faz tudo com a gente.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.

Muito bom, ele me ensina várias coisas, eu aprendo muito, eu aprendi no ano passado, a fazer rimas, a fazer várias coisas boas.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Fazer rimas, aprendi varias coisas, aprendi também como as palavras podem rimar uma com a outra.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Os de sertanejos e várias coisas, todas as coisas.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Falando em coisa ruim, aqueles que o pessoal morria.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

A de todos os dois, por que todos dois me ensinaram um pouco de tudo.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

Aprendi várias coisas é por que eu fiz varias coisas, aprendi mais sobre tudo, escrita, poemas, mais leituras, aprendi tudo.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Sim, a minha mãe me deu um cordel eu fui lendo e fui aprendendo vários poemas.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Sim, eu já gostava de olhar os cordéis.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.
Aprendi a fazer vários poemas, ele fazia o começo de um, depois nós tínhamos de completar.

Q1. Identificação do Entrevistado: Cora

- Idade: 8 anos
- Gênero: feminino
- Tempo que estuda na escola: 4 anos
- Série: 3º ano

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.
Era aprender coisa boa.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.
Gosto sim é muito bom, tinha aquela cantoria.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.
Lendo, falando pra gente.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.
Achava boa, pois, a gente aprendia mais.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.
Era boa as poesias, uma palavrinha combinava com a outra.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Apreendi muitas coisas com o cordel: uma palavrinha combinar com uma outra, a ler, a desenhar mais que eu não sabia.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Daqueles que tem um homem assim de chapéu de Lampião e Maria Bonita era o que eu gostava mais.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Tinha mas, não lembro.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

A do professor, porque ele explicava melhor e a gente entendia.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

A ler.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Não.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Não.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

Muitas coisas, aprendi a fazer versos.

Q1. Identificação do Entrevistado: Clarice

- Idade: 8 anos
- Gênero: feminino
- Tempo que estuda na escola: 4 anos
- Série: 3º anos

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.

Para fazer as coisas.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.

Sim, porque é muito bom e o professor também é legal.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.

Escrevendo no quadro e depois fazendo num caderninho.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.

É boa também, porque ela sempre ensina a gente, a professora ensina a aprender mais um pouquinho.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.

Muito bom, porque ele botava a gente para desenhar e fazer os versinhos.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Aprendi um muito, eu não sei dizer direito, aprendi sobre as coisas, sobre a natureza, sobre a gente e um monte de coisa.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Cordel encantado.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Nenhum.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

A do professor, porque ele gosta de ensinar nós, e tia não, ela botava nós para escrever.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

A isso ai é muito bom, eu posso ensinar para meus pais, meu irmão que não sabe, eu posso ensinar a ele, eu pego meu caderninho e ensino a eles.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Por que meu pai tem um monte de cordel, e ele ensina a nós.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Sim.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.
Muita coisa, muita leitura.

Q1. Identificação do Entrevistado: Raquel

- Idade: 8 anos
- Gênero: feminino
- Tempo que estuda na escola: 3 anos
- Série: 3º ano

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.

Cordel é poema.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.

Gosto, porque é bom e deixa a gente sempre melhor.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.

É ensinando o que é cordel, brincando.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.

Eu acho que era boa porque ela é um ótima professora.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.

Acho legal, porque ele é um ótimo professor.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Aprendi que muitas coisas devem ser descobertas e reveladas.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Poemas, cordel da princesa, do cordel encantado e das histórias em quadrinhos.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Essas histórias de bullying na escola.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

A do professor, porque ele sabe explicar melhor.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

Mudou tudo, tudo pra mim.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Não.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Já por que eu sempre gostei de histórias, adoro inventar histórias sobre cordel.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

Eu vi que cordel não é só uma simples história, mas é também um caminho da leitura, e que esse caminho leva a gente a algum lugar.

Q1. Identificação do Entrevistado: José Ribamar

- Idade: 10 anos
- Gênero: masculino
- Tempo que estuda na escola: 4 anos
- Série 4º ano

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.
É muito bom a pessoa ler o cordel e depois escrever a poesia.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.
Gosto. É bom a pessoa ler o cordel, porque tem rima nas palavras.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.
Eles utilizam colocando a gente para ler o cordel.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.
É muito boa a aula, ela fala muita coisa boa.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.
- Eu achava muito boa, porque ele era muito sabido e eu gostava dele.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Aprendi sobre rimar as palavras, aprendi essas coisas.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Cordel de Pavão Misterioso, gosto do cordel dele já li todinho.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Nenhum, todos são bons já li e achei nenhum ruim.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

A de Pavão Misterioso, por que ele era um poeta e ele tinha sabedoria, fazia a poesia bem direitinho.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

Muita Educação.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Já conhecia, da outra escola lá eu estudava e lia muito cordel nas aulas.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Não. Eu vim gostar depois que e vi nas aulas. Por que eu não conhecia direito o cordel.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

Aprendi muita coisa com ele, aprendi poesia, a rimar as palavras, aprendi que é preciso estudar para ser um poeta, que tem de ter muita educação também.

Q1. Identificação do Entrevistado: Antônio Francisco

- Idade 9 anos
- Gênero: masculino
- Tempo que estuda na escola: 1 ano
- Série 4º ano

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.

Fala sobre o sertão, as coisas que tinha lá, fala sobre a história dos cangaceiros.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.

Gosto. Por que fala sobre o sertão e um monte de história interessante como a do cangaço.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.

Era lendo os livrinhos de cordel e inventando cordéis em cartolina.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.

Era boa, ela ensinava direito, explicava bem e dava para a pessoa entender.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.

Era boa, muito interessante pois, ele explica bem e a gente entende.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Varias coisas, como eu falei, já sei um pouquinho da história dos cangaceiros.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Sobre os animais, porque eu gosto da natureza, eu preservo a natureza.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Tinha, mas eu não lembro o nome.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

A da professora, ela ensina bem o cordel.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

Bem agora eu já sei sobre algumas histórias, já da pra entender muitas coisas.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Não.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

É eu gostava, mesmo sem saber que a poesia era história de cordel.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

Não lembro.

Q1. Identificação do Entrevistado: Leandro Gomes

- Idade 9 anos
- Gênero: masculino
- Tempo que estuda na escola: 3 anos
- Série: 4º ano

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.

Literatura de cordel pra mim é ler o livro de um modo diferente, ler o livro não pra fingir que esta lendo, ler para ler mesmo.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.

Gosto, porque é interessante e divertida.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.

Eles liam os livros e nós conversávamos sobre o livro.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.

Eu achava boa, porque ela falava sobre Luis Gonzaga o rei do baião, falava sobre Dom Pedro 2º também.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.

Eu gosto, ele falava daquelas poesias sobre o povo antigo.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Apreendi muitas coisas, aprendi que tem cordéis que fala sobre muitas coisas, de escravos, natureza, descobri que ler livro é muito bom.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.
Era o que falava sobre Luiz Gonzaga.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.
Daqueles que falam sobre morte, eu não gosto.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.
A da minha professora, porque ela falava bem e fazia quase todo dia.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.
Tinha vez que eu levava os livros de cordel aqui da escola para ler em casa.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.
Bem pouquinho.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.
Gostava. Meu avô me ensinava, tinha um CD lá em casa e ele colocava pra gente ouvir, eu nem sabia que esses livros eram literatura de cordel.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

Muitas coisas sobre os versos, sobre rimar, ele falou também que para ser poeta não é só para mostrar que você é rico, é pela vontade mesmo.

Q1. Identificação do Entrevistado: José Camelo

- Idade anos: 9 nos
- Gênero: masculino
- Tempo que estuda na escola: 3 anos
- Série: 4º ano

Q2. Compreensão sobre literatura de cordel:

- Discorra sobre o que é literatura de cordel para você.

É uma leitura que eu gosto muito de ler pois, ela desenvolve minha mente.

Q3. Aceitação da literatura de cordel:

- Discorra se você gosta da literatura de cordel.

Eu gosto sim, porque eu acho os versos interessantes.

Q4. Utilização da literatura de cordel em sala de aula:

- Discorra como os professores utilizam a literatura de cordel nas aulas.

Era para desenvolver a mente da gente e a aprendermos mais sobre o cordel.

Q5. Aulas envolvendo a literatura de cordel:

- Discorra sobre o que você acha das aulas sobre literatura de cordel, ministrada pela professora.

Eu gosto. Eu gosto mais do que as outras matérias.

Q6. Desenvolvimento do projeto Repente na Escola:

- Discorra sobre o que você acha das aulas de Artes em que o Projeto repente na escola é desenvolvido.

É boa também, ele falava sobre os cordéis e sobre outros livros.

Q7. A importância da literatura de cordel para a aprendizagem:

- Discorra sobre o que você aprendeu com a literatura de cordel.

Aprendi muito, aprendi sobre o Rio Grande do Norte, pois, os cordéis falam muito sobre o RN.

Q8. O tipo de cordel que tem maior aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você mais gosta.

Era do cordel que falava daqui de Mossoró, falava sobre a invasão de Lampião.

Q9. O tipo de cordel que tem menor aceitação:

- Discorra sobre qual o tipo de cordel que você não gosta.

Não achei nenhum que eu não gostasse, todos eram bons e eu gostei de ler.

Q10. A aceitação das aulas com a literatura de cordel ministrada pelas professoras e pelo professor do projeto.

- Discorra sobre quais as aulas com a literatura de cordel você mais gosta a da sua professora ou do professor do projeto.

Eu gostei mais das aulas professor Pavão Misterioso, ele passava cordéis muito interessantes.

Q11. Contribuições da literatura de cordel:

- Discorra sobre quais as contribuições da literatura de cordel para sua vida.

Eu acho bom porque é tipo de aula que você vai e leva ela para uma vida toda.

Q12. Conhecimento acerca da literatura de cordel:

- Discorra se antes das aulas com o cordel você já conhecia a literatura de cordel.

Sim, eu já gostava, por que em outra escola eu já estudava a muito tempo desde da pré-escola eles pediam, pra gente ler e eu fui um dos primeiros a ler na minha escola os cordéis.

Q13. Desperta do gosto pela literatura de cordel:

- Antes das aulas com o cordel você já gostava da literatura de cordel.

Sim gostava muito, quando eu cheguei nessa escola a primeira coisa que eu fui procurar ali nos livros foi os cordéis e fiquei lendo um monte.

Q14. Aprendizagem com o projeto repente na escola:

- Discorra sobre o que você aprendeu nas aulas desenvolvida pelo professor do projeto.

Eu gostei porque ele ensinava sobre o Rio Grande do Norte, mas tinha literatura de outros lugares e ele contava um pouco de cada região.

CADERNO DE CAMPO

1º Dia de observação

O horário determinado para o início da aula é às 7h, mas às 5h45min os portões já se encontram abertos, pois uma das ASD (auxiliar de serviços diversos) que reside em uma comunidade próxima à escola, chega normalmente nesse horário para dar início à limpeza das classes. Às 6h10 min o primeiro ônibus chega ao colégio trazendo os alunos das comunidades Camurupin, Passagem do Rio, Lagoa de Pau e São João da Várzea. Os alunos entram guardam os cadernos em suas carteiras e começam a brincar dentro da escola. Às 6h35min o segundo ônibus chega à escola trazendo os alunos das comunidades de Estreito, Panela do Amaro, Picada I e II e São João da Várzea. Ao perceberem que o ônibus está se aproximando da escola os alunos que brincavam nos corredores, correm imediatamente para o refeitório e sentam no chão ou pegam suas bolsas na sala e colocam no local onde estavam. Nesse horário também, já se encontram duas professoras uma da comunidade de Lagoa de Pau e outra de Mossoró. Dessa forma, às 6h50min alunos e todos os professores já se encontram na escola. Às 7h o toque para início da aula é dado e todos se dirigem para o refeitório onde os alunos sentam no chão e começa a acolhida, neste momento, as turmas do 3º e 4º anos assim como as demais do horário matutino, estão todas organizadas por fila. Em seguida, uma das professoras pede silêncio e liga o som com o Cd dez cordéis num cordel só onde, o poeta Antônio Francisco recita o cordel aquela dose amor, os alunos escutam atentamente. Após a recitação do cordel, a professora pergunta quem gostou, muitos alunos levantam a mão, então, ela fala sobre a importância do amor e sobre os perigos de um mundo sem amor.

Se vocês souberem onde foi parar aquela dose de amor que o menino perdeu avisem pois, iremos resgatá-la a todo custo, e colocar de volta no coração de cada um de nós. O mundo precisa de pessoas que amem e respeitem todas as formas de vida (CADERNO DE CAMPO).

A acolhida tem duração de 15 min e acontece diariamente sendo o primeiro momento da aula, dedicado ao resgate de valores. Nesse momento alguns questionamentos são feitos, em relação à letra do cordel que alerta sobre a falta de amor presente na humanidade e repudia a violência que os animais sofrem. Assim alguns alunos começam a expor algumas situações em que vivenciaram algum tipo de violência aos animais acolhida e pergunta quem já maltratou algum animal. Um dos alunos afirma: “tia eu já derrubei um ninho de passarinho e quebrei os ovos, matei os passarinhos novinhos com a baladeira”. (Caderno de Campo). A professora então pergunta porque ele fez assim, “sei não tia, eu queria caçar passarinho e

meus amigos também derrubam com a baladeira, um dia desses tia meu amigo matou um morcego lá na igreja, deu um pedrada bem na cabeça do bicho!” (Caderno de Campo). A professora então indaga: “quem aqui gostaria de estar quietinho em seu lugar e levar uma pedrada na cabeça, ou pior estar dormindo e chegar alguém invadir sua casa e matar seus irmãozinhos?” (Caderno de Campo). Os alunos respondem quem não é certo, outro diz: “tia quando eu vejo um bichinho caído do ninho coloco de volta, eu cuidei de um que ficou machucado da asa aí dei de comer a ele até o pobrezinho ficar bem, depois eu fui soltar ele”. (Caderno de Campo).

Logo após a acolhida, alunos e professores vão para as salas aula e dão continuidade a aula.

Uma das professoras pergunta por que a dose de amor foi perdida, um aluno responde que o menino não obedeceu o pai e acabou perdendo a encomenda que levava, a professora pergunta se devemos ou não obedecer aos pais, os alunos respondem que sim, então ela faz outra pergunta quem aqui também já desobedeceu seus pais? Os alunos riem e a maioria, afirmam que sim. “Tia eu já disse a meu pai que ia lá para casa de minha vó, e fui para o rio nadar aí pai achava que eu estava lá em vovó e eu só nadando lá no rio”. (Caderno de Campo). A professora pede para que tirem o caderno pois, vai começar a aula, ela escreve três estrofes no quadro e os alunos copiam alguns apresentam dificuldades em transcrever e perguntam varias vezes sobre qual a letra que a mesma esta escrevendo. Depois, a professora faz a leitura coletiva das estrofes e em seguida propõem que cada um tente também fazer uma estrofe, alguns alunos ficam empolgados e começam a tentar, outros ficam desanimados, pois, não sabem escrever.

2º Dia de observação

No 4º ano os alunos chegam da acolhida e permanecem em pé, andam e conversam bastante, a professora senta e pede os deveres de casa, alguns alunos vão até a carteira abrem a bolsa, retiram o caderno e levam até a professora, que corrige enquanto os alunos continuam andando e empurrando as carteiras dos lugares. O barulho é intenso e a professora pede para que façam silencio, pois, esta corrigindo o dever de casa. As 7h38 a professora pede que peguem o livro didático de Geografia e inicia o assunto sobre paisagem, o barulho continua e três alunos avisam que esqueceram o livro em casa, ela então se irrita e comenta que não é de hoje que eles inventam essa desculpa. Em seguida, manda que os mesmo se juntem a alguém que tenha livro. Ela começa a explicar a matéria lendo o que esta no livro, mas os alunos continuam a conversar e parecem não prestar atenção no assunto ensinado. Ela então retira da

bolsa uma caixinha com vários cordéis e distribui aleatoriamente entre os alunos e pede para que leiam. Naquele instante, eles começam a folhear os cordéis, mas apenas cinco alunos fazem a leitura, os demais continuam a conversar. A professora então muda de estratégia pega um dos cordéis que tem como título o Rio Mossoró e afirma: “já que estamos estudando paisagem este cordel tem tudo haver”(Caderno de Campo) e começa a recitá-lo.

Os alunos que estavam lendo ou folheando os cordéis entregues pela mesma, soltam sobre a carteira e escutam atentamente a leitura feita. Ela começa analisando a capa do cordel que traz a imagem de uma ponte de madeira que corta um dos trechos do rio Mossoró, e explica sobre importância dessa ponte na vida das pessoas que a utilizam para diminuir o percurso, que antes faziam ao se deslocarem para outras comunidades. Em seguida, vai recitando as riquezas que o rio possuía.

A cada estrofe lida a professora levantava questionamentos sobre como se encontra atualmente a paisagem do Rio Mossoró. “Vocês acham que continua assim? O que mudou?”.(Caderno de Campo). Ela também ressalta a importância do Rio no sustento da vida das comunidades principalmente dos alunos que moram próximos ao rio. Os alunos respondem com empolgação as interrogações, e citam exemplos “Meu pai disse que antes no rio tinha muito mais peixe e que dava para pegar os bichinhos fácil, fácil, agora da mais trabalho” (Caderno de Campo).

A professora continua e discute a partir da estrofe seguinte os recursos que o rio dispunha para o sustento das famílias:

Ela então indaga se ainda existe o que as estrofes descrevem, um dos alunos afirmam: “ tem tia lá perto da minha casa tem a cerâmica e lá faz isso.”(Caderno de Campo) outros alunos também querem expor seus conhecimentos afirmando a existência de outras cerâmicas na região e da importância da mesma para o sustento de suas famílias, pois, os pais de alguns alunos trabalham nas cerâmicas existentes na região.

Os alunos permanecem atentos as explicações feitas pela professora e o diálogo acontece. Ela aprofunda a discussão sobre as mudanças ocorridas e afirma: “antes o rio era utilizado com um bom propósito: brincar, tomar banho, para se divertir, hoje vemos ele sendo utilizado com o propósito bem diferente: para beber e usar drogas”.(caderno de Campo). Ela também ressalta o exemplo de uma dessas comunidades que enfrenta hoje o uso constante de drogas a beira de seu rio, por ser rodeada de bares a barragem que fica na comunidade recebe pessoas de diversos lugares, onde a utilização de drogas tornou-se um hábito comum.

3º Dia de observação

As 7h15min o professor O professor de História que completa a carga horária desenvolvendo o projeto “ Iniciação a Poesia Popular Nordestina” chega a sala de aula do 3º ano e saúda os alunos em forma de poesia. Os alunos ficam animados, sentam e escutam atentamente as palavras do professor. Em seguida, ele pergunta se alguém gosta de rimas, eles respondem que sim. Alguns exemplos de rimas fáceis e complexas são citados pelo professor que coloca no quadro a palavra coração e indaga sobre quais palavras poderiam rimar com a mesma. “ Vamos podem falar sem medo de errar, pois a poesia é assim, temos que tentar e quando menos esperamos estamos produzindo boas rimas”(Caderno de campo). De imediato, dois alunos citam exemplos de possíveis rimas para a palavra, em pouco tempo mais alguns alunos também ariscam sugestões. O clima gerado naquele momento é de empolgação, percebe-se o entusiasmo de professor e alunos.

Com a atenção dos alunos conquistada, o professor escreve as palavras citadas pelos alunos e a primeira estrofe começa a ser formada.

O nosso coração

É cheio de emoção

Assim, aos poucos a estrofe é formada e alunos e professor interagem constantemente, proporcionando a produção de um trabalho conjunto.

4º Dia de observação

As 7h 17 mim a professora entra na sala de aula e alguns alunos a acompanha. Ela senta e começa a folhear um livro que estava em sua bolsa. Cinco alunos permanecem fora da sala e os demais entram e ficam em pé circulando pela sala. As 7h 22 mim a professora pede o dever de casa para corrigir. Alguns alunos correm até suas carteiras, pegam seus cadernos e levam até a professora 05 alunos porém, afirmam que não fizeram o dever pois, não tinha quem ajudasse e sozinhos não sabiam responder. Um dos alunos justifica que a mãe não sabe ler por isso, não ajuda nas tarefas. Nesse momento, um fator preocupante chama a atenção, pois mesmo sabendo que a participação da família é fundamental para a aprendizagem das crianças, percebesse a partir do relato de um dos alunos que nem sempre a família esta preparada para o acompanhamento de seus filhos. Ao afirmar que a mãe não sabe ler o aluno, mostra uma realidade existente em muitas famílias brasileiras. Após as reclamações a

professora inicia a correção das atividades que estão sobre a sua mesa. Os alunos permanecem agitados e apenas 03 estão sentados os demais andam e falam sobre diversos assuntos referentes ao seu dia-a-dia.

A professora continua as correções e pede para que os mesmos sentem e fiquem em silêncio, mas nada muda. As 7h45min termina de corrigir os deveres de casa. E pede novamente para que os alunos sentem, 04 alunos sentam os demais continuam em pé, ela pega um livro e avisa que vai começar a aula de Português. Visivelmente irritada com os alunos que continuam em pé e conversando ela grita: “você não quer aprender, a gente pede várias vezes e fazem de conta que não estamos na classe”.(Caderno de Campo). Os alunos aos poucos vão sentando, ela então copia no quadro uma poesia e para várias vezes para reclamar. “Eu já pedi para se calarem”.(Caderno de Campo). Após 20min 06 alunos já haviam terminado e continuam a conversar. Os demais copiam e alguns reclamam de ter que copiar a matéria. Ela volta ao quadro e copia um exercício com indagações sobre a poesia e informa que o mesmo será o dever de casa. Nesse clima de conflito onde a insatisfação e as conversas eram constantes a aula chega ao fim.

5º Dia de observação

O professor poeta chega a sala de aula as 7h25min, os alunos estão ansiosos, ele saúda a todos com uma estrofe de apresentação. Os alunos aplaudem, sentam rapidamente e escutam atentamente as explicações sobre: rima, métrica e oração. Em seguida, ele escreve algumas palavras e pede para que os mesmos encontrem suas possíveis rimas. Vários alunos falam ao mesmo tempo, porém, três se destacam e dão exemplos de rimas. Nesse momento, um detalhe desperta a atenção, os três alunos que se destacam na tarefa, são alunos repetentes com a maior distorção idade série da turma e que apresentam dificuldades de aprendizagem, inclusive eles fazem parte de uma lista de alunos com maiores dificuldades de aprendizagens da escola, cujo solicitação de profissionais para um acompanhamento dos mesmos foi enviada a Secretaria de Educação, solicitando apoio do setor psicopedagógico, para acompanhar o desenvolvimento desses alunos. No entanto, nas aulas do projeto repente na escola, eles são destaques na aprendizagem, pois o professor consegue motivá-los a participar da aula. No decorrer da aula algumas estrofes vão sendo construídas pelos alunos, com a orientação do professor. As 8h30min ele se despede da turma deixa o desafio para a produção de uma estrofe.

6º Dia de observação

Nesse dia os alunos estavam mais ansiosos com a aula do professor poeta, pois haviam visto que quando ele chegou ao colégio trazia uma viola que até então, não tinha sido utilizada na aula. Quando o professor entra, eles aplaudem e demonstram euforia, o professor agradece e começa explicando a importância daquele instrumento para o trabalho do cantador, explica também a origem, o material do qual ela é produzida, o local e todo trato especial, pela qual uma boa viola deve passar, os alunos prestam atenção, em seguida ele fala da história da cantoria e o quanto ela faz parte da história do nordeste, cita exemplos de desafios. Explica que o repente é um tipo de cantoria feita de improviso feita por um cantador ou através do desafio entre dois cantadores. Quando ele começa o repente faz uma retrospectiva de momentos importantes do projeto, fala sobre a turma, a professora, e as aulas que foram dadas, durante a realização do projeto, também resalta o nome dos alunos que foram destaque, que demonstravam maior motivação. Os alunos aplaudem e ficam encantados com a habilidade do professor, em cantar de improviso.

7º Dia de observação

O professor chega às 7h25min os alunos ficam animados ao perceberem que ele trouxe a viola, ele dá algumas explicações sobre o instrumento musical e pede aos alunos que sugiram, um tema para que ele possa cantar, um aluno sugere que ele fale da escola, ele então canta sobre o quanto a escola é importante na vida de todos, valoriza a estrutura física da escola, seus profissionais, e por fim fala da importância dos alunos, ressaltando que estudar é o caminho que levará cada um a um futuro melhor. Os alunos sorriem e aplaudem a apresentação do professor. Os alunos percebem que há uma diferença entre o som do violão e da viola, um dos alunos comenta com outro colega: "você viu que isso que ele toca tem um barulho... sei lá, é engraçado". (Caderno de Campo). O outro responde: "é um violão!" (Caderno de Campo). "É não. Violão não é assim, eu já vi um violão é diferente esse é mais bonito." (Caderno de Campo). Ao término da aula o professor afirma que na turma existe muitos alunos com talento e que podem no futuro também se tornarem cordelistas ou até mesmo repentistas, pede para que os mesmos continuem tentando produzir versos em casa. Em seguida se despede da turma.

O SANTO PROTETOR DO BRASIL

Chico Pedrosa

(com adaptações de Carlos Neves)

Um cronista escreveu nas páginas do Matutino, sobre uma sala que existe no céu, com o Deus Divino, onde trabalham os santos, que protegem com seus mantos as nações aqui na terra, e são por São Pedro escalados, pra livrar os afilhados das influências da guerra.

São quase duzentos santos, que na atualidade passam dez horas por dia cheios de boa vontade, sentados de sentinela, com os olhos fixos na tela, mexendo em fios e chaves, botões e computadores, e aparelhos transmissores de sons agudos e graves.

À distância, até parece que estão se divertindo, mas, na verdade estão fazendo um esforço infindo, para proporcionar conforto e vida exemplar aos filhos das nações aos quais são responsáveis pelos serviços prestados as futuras gerações.

Como em repartição pública, um trabalha e outro ganha, o santo da Dinamarca vive comendo na manha. Assina o ponto e cochila. Já o senhor são Tequila, protetor da Nicarágua, não tem tempo pra dormir e nem pra ir ao banheiro verter água. São Pedro nomeia o santo de acordo com o país, quando a nação é pequena, rochosa, pobre, infeliz; escolhe um santo valente, trabalhador, competente, mão de ferro, talentoso; mas quando sente que a nação não precisa de proteção, manda um santo preguiçoso. O Canadá por exemplo, depois da emancipação, São Pedro entregou a um santo pequeno e sem projeção, inda hoje vive lá, porque para o Canadá qualquer santo é protetor. Não precisa ser titã como o santo do Irã, Iugoslávia, Iraque e El Salvador. No dia que o Brasil se tornou independente, um anjo chamou São Pedro pra ver o nosso continente. São Pedro Olhou lá de cima viu a fauna, a flora, o clima, o lago, a costa e a extensão, e disse:

- Ô Terra Boa! Vou mandar um santo a toa para proteger esta nação.

- Imediatamente escolheu São Brás, seu afilhado, que a mais de cem anos no céu vivia encostado, não conseguia trabalho, vivia de quebra galho, respondendo pelos danos que causou, quando criança, à população da França pela Guerra dos Cem Anos. E porque no século passado, tomando conta da Espanha, um dia, contra a vontade, se via em palco de aranha. Por falta de competência, assinou numa audiência uns papéis desconhecidos, que só nessa assinadinha, vendeu a Flórida inteirinha para os Estados Unidos. Só depois de muito tempo, declarou ter aprendido e disse a São Pedro que estava arrependido e precisava trabalhar, e mesmo queria provar que não era incompetente, fez aquela choradeira de um falso cego na feira quando quer roubar a gente. São Pedro disse:

- tá certo, mas não bula nesta mesa, porque o país, Brasil, cresce só eu tenho certeza.
- Era o que São Brás queria, passava as horas do dia sentado numa bodega, do pai de santo à Lucrécia, com o santo da Suécia, da Dinamarca e Noruega; até que em sessenta e quatro, quando menos esperava, entrou um funcionário correndo onde ele estava, dizendo:
 - corra São Brás, que mais de uma hora faz que sua mesa balança, e pelo o que eu pude apurar, tão querendo bagunçar o chão da Boa Esperança.
 - Mas, na verdade, não era nada especial, foi só um curto-circuito que deu na chave geral. Porém, pelo compromisso e para mostrar serviço que inda não tenha mostrado, São Brás ligou um botão e apareceu no telão escrito “GOLPE DE ESTADO”. Levantou-se São Pierre, velho protetor da França, e disse:
 - São Brás, por Nossa Senhora, você parece criança, preste atenção no trabalho, corrija o serviço fácil enquanto tem energia, está com sono? Desperte! Corra ligeiro aperte o botão da DEMOCRACIA.
 - São Brás, ao invés de apertar o botão da democracia, confuso, enfia o dedo no botão da CARESTIA. Ligou o da INFLAÇÃO, da REPRESSÃO, a sala ficou escura, teve santo que correu, e quando o painel se acendeu tava escrito “DITADURA”, por último, abriu as válvulas das multinacionais, ligou a chave que acende os apertos salariais, quebrou o interruptor da Lei do Trabalhador que tava no seu nariz e todo o controle tremia, quanto mais São Brás mexia, mais bagunçava o país. Até que chegou um ponto que nada mais dava certo, quando cobria um lado, deixava o outro descoberto, se cobria o empresário, descobria o operário, se cobria o produtor, descobria quem comprava, e no fim a bomba estourava na mão do consumidor.
 - Só existe uma saída, vou já conversar com Deus. Deus como um bom brasileiro, dará jeito aos erros meus.
 - Aí pegou o cajado, vestiu um terno engomado, saiu falando sozinho; mas quando chegou no trono encontrou Deus de quimono, comendo arroz de pauzinho. Só aí ficou sabendo que Deus era japonês. Se Deus fosse brasileiro, o Japão teria vez? Logo um país pedregoso, altamente populoso, nos confins orientais? No tamanho, um dos menores, hoje, um dos três maiores poderios mundiais. Se Deus fosse brasileiro, será que consentiria uma inflação galopante roer nossa economia? Permitiria a nação sem saúde e educação andar com um pires na mão mendigando no estrangeiro? Deixaria o desemprego roubar a paz e o sossego da casa do brasileiro? Permitiria a reeleição de tanto cabra ladrão pra roubar o nosso dinheiro? Paremos com esta história de que Deus.