

## LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: A VIDA EM PALAVRAS, A VIDA EM PAPEL

Felipe Freitag<sup>1</sup>

Liane Batistela Kist<sup>2</sup>

*Resumo:* Dar legitimidade ao discurso da oralidade através do estudo de contos populares ou maravilhosos é valorizar acontecimentos que escapam, ou escapariam à memória histórica. O trabalho com contos populares ou maravilhosos possibilita a ativação do conhecimento de mundo e/ou de deduções que levem os alunos a estabelecer interpretações recíprocas na interação com suas vivências. Textualizar o cotidiano, as vivências, as memórias não legitimadas pelo discurso histórico, as narrativas que circulam e circundam pelo espaço social. Valorizar histórias subalternizadas pela erudição, que podem e que devem construir hábitos de leitura numa localização de identidades e identificações. Muito mais do que justificar, cabe ao presente processo de ensino, o questionar, e é nesse questionamento que se inicia o desenvolvimento de vozes narrativas silenciados por grande parcela da intelectualidade.

*Palavras-Chave:* Ensino Fundamental. Escrita-processo. Leitura e produção textual. Literatura (popular, canônica). Narrativas orais.

---

<sup>1</sup> Autor. Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Interação. Endereço eletrônico: feletras2007@hotmail.com.

<sup>2</sup> Coautora. Professora de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa na Universidade Aberta do Brasil na UFSM. Mestre em Educação pelo PPGE-UFSM. Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Endereço eletrônico: lianekist@yahoo.com.br.

## READING AND TEXTUAL PRODUCTION: LIFE IN WORDS, A LIFE ON PAPER

*Abstract:* Giving legitimacy to the discourse of oral communication through the study of popular and wonderful tales to cherish events outside, or escape to the historical memory. Working with popular and wonderful tales enables the world of knowledge activation and / or deductions that lead students to establish reciprocal interpretations in interacting with their experiences. Textualising everyday life, the experiences, the memories not legitimized by historical discourse, narratives circulating surrounding the social space. Enhancing stories subordinated by learning, which can and must build a location reading habits identities and identifications. Much more than justified, it is up to this teaching process, the question, and it is this question that begins the development of narrative voices silenced by large portion of the intellectuality.

*Keywords:* Elementary School. Literature (popular, canonical). Oral narratives. Reading and text production. Writing-Process.

### Introdução

“E por que então esta vontade de parecer herói ou professor universitário (aquela tal classe que, ou passa a aprender com os alunos quer dizer, com a rua-ou não vai sobreviver)?”<sup>3</sup>

A necessidade de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos dos alunos através do encadeamento de leitura de narrativas orais, para subsequentemente, leitura de narrativas escritas, funcionando como aquisição processual de níveis mais satisfatórios da escrita, a partir da linguagem oral,

---

<sup>3</sup> Complexo de épico, composição de Tom Zé. Letra disponível em: <<http://letras.mus.br/tom-ze/164875/>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

tendo como foco produções textuais (o ensino com um propósito) vai ao encontro de um dos objetivos descritos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Ensino Fundamental em Língua Portuguesa* para o terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série): “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” (MEC, SEF, 1998, p. 7), tendo em vista o trabalho com narrativas orais e escritas da cultura popular brasileira (contos populares e literatura de cordel).

Levando-se em conta os conhecimentos que se operam nas práticas cotidianas de linguagem, ao trabalhar com narrativas orais focalizadas na produção textual póstuma às leituras, em um processo de construção de sentidos para os textos, de reconhecimento das características do gênero e do desenvolvimento continuado da prática textual, isto é, da produção textual com um propósito (valorização da linguagem e da cultura oral, aproximação com a língua em uso), acredita-se que os alunos conseguem de maneira mais facilmente assimilável ser sujeitos da ação de aprender, bem como de agir sobre o objeto de aprendizagem.

A escolha pelos contos populares e pela literatura de cordel, em seus dois modos de divulgação (oral e escrito) é ancorada e /ou legitimada pelas orientações dos *PCNs*, quando da referência aos gêneros privilegiados para a prática de escuta, de leitura e de produção de textos, conforme (BRASIL, 1998, p. 54):

<b>GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
<b>LITERÁRIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cordel, causos e similares</li> <li>• texto dramático</li> <li>• canção</li> </ul>	<b>LITERÁRIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• novela</li> <li>• romance</li> <li>• crônica</li> <li>• poema</li> <li>• texto dramático</li> </ul>

## **Embasamento teórico**

Revisitar-se através da memória e das narrativas orais é humanizar-se porque lemos as origens de um discurso não elitizado. Mesmo a tradição oral deve e pode ser ensinada em sala de aula como uma das maneiras de aproximar os alunos de conceitos literários e de leitura teorizados. Aproximá-los não somente aos conceitos, mas também e, sobretudo, às experiências reais e orais que são culturalmente marcadas em nosso país.

A possibilidade de compreensão dos alunos no que diz respeito às estratégias narrativas e o reconhecimento de que eles fazem parte de uma história literária (a oral) possibilita-os serem leitores que não se valem apenas da superfície textual, mas que, a partir dela e com ela constroem sentidos ao texto por meio de suas experiências pessoais e de suas situações sociais e culturais. Assim, há um processo de identificação dos alunos como produtores de significação do texto, porque nas narrativas orais se reconhecem como “eus” inscritos na trajetória do mundo.

O conto popular, ou maravilhoso possibilita o deslumbramento diante de situações, geralmente banais do cotidiano que podem ensinar a humanizar-se. Para Michel Pêcheux, a memória é também o contra-discurso não legitimado pela história, ou seja, a memória é responsável pela valorização da história (memória construída pelo historiador), bem como, e principalmente, pelo entrecruzamento de sentidos da memória mítica, da memória social inscrita em práticas situadas socioculturalmente. Para tanto, dar legitimidade ao discurso da oralidade através da recolha e da escrita de contos populares, ou maravilhosos é granjear valorativamente acontecimentos que escapam, ou que escapariam à memória histórica.

Partindo, então, do pressuposto de que a memória não inscrita na história legitimada, documental, por pertencer à

oralidade, é um dos instrumentos sociais e culturais de leitura do mundo, justifica-se a aproximação da leitura oral e da leitura escrita como processos semelhantes, apesar de suas distinções, na medida em que a leitura pela oralidade é o primeiro contato dos alunos com as narrativas.

Ler. Mas ler o quê? A escola como um espaço de democratização do saber, tem sido representada como o ambiente em que os bens culturais têm acesso privilegiado, entretanto, muitas vezes, ela negligencia a aprendizagem por meio da interação com o contexto social e cultural dos alunos. Situação contraditória da educação, por violentar outras formas de expressão que não as emancipadas por uma política institucionalizadora do saber que tem na escola a sua força propulsora.

Se “a crise da leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes” (ZILBERMAN, 1991, p. 48), a consolidação de um público leitor poderia ter na leitura de narrativas orais a mediadora entre cada ser humano e seu presente na busca pelos sentidos naturalizados do mundo dos alunos. Se a escolarização precária é motivo para a crise da escola, a crise da leitura advém da não mescla das vivências e das imaginações dos alunos com a leitura escrita.

Lembremos que o hábito de leitura se forma “antes” mesmo do saber ler- é ouvindo histórias que se “treina” a relação com o mundo; daí que contar, recontar, inventar, sem que se proíba falar, leva inclusive ao gosto de encenar (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 60).

A partir desse conceito acerca de leitura, coloca-se o papel da literatura oral como primeira formadora de leitores, e tenta-se desmistificar a noção de que os estudantes não leem, afinal, ouvindo, contando histórias, eles não estariam lendo? O papel da escola, então, é tão somente o de formalizar a leitura escrita, pois um texto, não se oferece completo e significativo apenas com a decodificação dos signos linguísti-

cos, ou em seu pleno funcionamento no âmbito da língua; antes, se esclarece a partir, e, sobretudo quando envolvido por aspectos cognitivos, sociais e culturais dos leitores.

A leitura da oralidade é, portanto, basilar no momento em que se concebe o ato de ler como uma possibilidade de exercer bem mais do que a alfabetização, ou o letramento, mas as nossas capacidades sensoriais, emocionais e de expectativas, geradas pelo autorreconhecimento com o texto. Tendo em vista que a leitura do mundo é o contato primeiro dos alunos com as narrativas, ou seja, as histórias da oralidade, contadas e ainda em circulação culturalmente marcada em todo e qualquer plano social são a força motriz do hábito de leitura:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da, continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1983, p. 2).

A partir do filme *A canção do Sul*, produzido pela Walt Disney em 1942 e lançado em 1946, o qual traz como personagem central, Tio Remus, um grande contador de histórias que dá lições de vida àqueles que gostam de ouvir as desventuras do Coelho e suas eternas tentativas de ludibriar a Raposa e o Urso, consideram-se as narrativas da oralidade como um discurso estético que se articula na vida social e é responsável por uma psicologia coletiva.

A socialização das experiências individuais através das narrativas orais recolhidas com pessoas “mais velhas” contribui para um resgate do passado, de modo a tornar aquelas uma “função comunicativa reconhecível e reconhecida”, por meio da transposição das histórias orais para um texto escrito.

A contingência de possibilitar aos alunos o reconhecimento variado de relações em um texto através da negociação e da atribuição de sentidos é mote para a finalidade do trabalho com narrativas orais. Não se pretende utilizar as narrativas orais e os contos populares, ou maravilhosos (escritos) como um pretexto para a simples gramaticalização, mas para contribuir na compreensão dos elementos narrativos, como enredo, espaço, tempo, personagens, narrador e suas implicações no encadeamento das ideias e do pensamento à palavra escrita.

Os textos orais como inscrições de elementos que extrapolam a textualização escrita podem contribuir na reflexão dos alunos, acerca do valor que aqueles têm, uma vez que as percepções individuais desses fazem parte de um complexo conjunto de ideologias e vivências que cada um traz consigo como sujeitos sociais, culturais e como sujeitos leitores do mundo, da oralidade e da escrita.

O conto popular, ou maravilhoso é uma das formas mais universais de transmissão da cultura de um povo e caracteriza-se por documentar usos, costumes e folclore de dado meio social. Segundo (D'ONOFRIO, 1995, p. 110) “sob a denominação de conto popular, conto maravilhoso, conto da carochinha agrupam-se inúmeras narrativas de temas e motivos variados”.

Esse tipo de narratividade oriunda da tradição oral foi recolhida e transposta à escrita por alguns escritores como La Fontaine, Charles Perrault, e no Brasil por Luís da Câmara Cascudo, o qual em seu famoso livro *Dicionário do folclore brasileiro* enumera as principais subdivisões que contemplam o gênero conto popular.

Com a recolha e com a transposição de contos populares feitas pelos alunos, pretende-se reavivar a figura do contador de histórias, assim como valorizar a oralidade e seus elementos linguísticos específicos como, por exemplo, sua estética particular (aspectos da língua em uso, etc), atentan-

do para que na escrita desses contos populares, os elementos linguísticos específicos da oralidade não sejam subjugados, mas que tenham sua estética representativa como adicional, e nunca como excludente.

Para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, cabe ao educador posicionar-se dialogicamente frente às produções textuais dos mesmos, atuando como leitor, assistente, mediador, examinador e em última instância como avaliador. Com essa finalidade, far-se-á necessária uma abordagem processual da escrita, guiada pelos conceitos de (RUIZ, 2001).

Uma abordagem processual da escrita é o modo examinador de desempenho linguístico do educando, concebendo a língua como um meio de interação social. Assim, o professor orienta através de múltiplas revisões do texto (instrução explícita), até chegar em um momento em que o *feedback* torna-se gradativamente implícito, uma vez que o educando adquire a capacidade de autorregulação, a ponto de desempenhar sozinho a tarefa de avaliação textual.

Na produção de textos por parte dos alunos, *ofeed-back*, ou processo de reescritura do texto e o processo de bilhete orientador, atua na segmentação do crescimento cognitivo do estudante, já que há uma sistematização orientada para o desenvolvimento contínuo no trabalho com a língua para a finalidade última da produção textual satisfatória. A pré-escrita, a escritura do texto e a revisão, ou pós-escrita, organiza, não somente os elementos linguísticos quer sejam gramaticais, ou discursivos, mas também possibilita uma precisa descoberta das maneiras de posicionar as ideias e as informações do pensamento na transposição às palavras.

A concepção da linguagem como interação possibilita que o ensino de língua se efetive através da articulação de três práticas imbricadas: leitura, análise linguística e produção textual. A leitura, então, é o trabalho de compreensão

dos sentidos corporificados pelo escrever-dizer de um sujeito, por essa razão não cabe aos alunos apenas a decodificação desses sentidos hipotéticos do sujeito enunciador, mas, sobretudo, a compreensão desse texto a partir da expressão de suas subjetividades (o leitor como produtor de sentido).

A análise linguística é o trabalho de reflexão acerca do funcionamento dos recursos expressivos da língua, portanto, ela possibilita, aos alunos, reconhecerem nas particularidades dos gêneros textuais as operações de construção da linguagem. A produção textual, foco desse artigo, abre perspectivas de construção do conhecimento a partir de questões concretas, isto é, oportuniza a experiência crítica e criativa dos alunos para com a língua, inserindo-os numa estrutura de produtores de textos com propósitos de validação da leitura, dos conhecimentos linguísticos adquiridos, da cultura inscrita no gênero textual trabalhado e, sobremaneira, no pertencimento de escritores para interlocutores:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude-enquanto professores-antes o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. [...] aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (GERALDI, 1985, p. 122).

No trabalho processual e encadeado entre leitura, análise linguística e produção textual, os objetivos principais para tais práticas legitimam-se na continuidade temática e relacional, descritas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. A seguir, enumeram-se alguns desses objetivos que convergem para o trabalho final com a produção textual:

Estabelecer relações intertextuais entre mídias diferentes (cinema, literatura oral, literatura escrita);

Inferir dados sobre textos, a partir de questionamentos;

Propor diálogos que possibilitem a exposição de pontos de vista;

Identificar diferentes estratégias na composição de uma narrativa;

Explorar a leitura e interpretação textual;

Incentivar a leitura oral e escrita;

Incentivar a produção textual;

Explorar mecanismos textuais para a transposição da língua coloquial para a língua culta, e identificar a estética da língua coloquial utilizada em textos escritos;

Incentivar o conhecimento das especificidades da língua coloquial e da língua culta;

Propor a relação estudo da gramática a partir das produções textuais dos alunos e do bilhete orientador do professor;

Favorecer a criatividade e o reconhecimento de um elemento cultural brasileiro (cordéis) através do estudo do poema;

Valorizar os mais velhos como formadores culturais no entendimento do mundo;

Valorizar a cultura popular;

Aceitar os discursos orais como equivalentes ao discurso escrito em suas temáticas e estéticas;

Explorar a produção textual como um processo segmentado e contínuo de desenvolvimento do conhecimento gramatical e linguístico;

Conceber a leitura como uma atividade interativa, passível de construção de sentidos por meio da experiência real dos alunos.

No encadeamento entre leitura, análise linguística e produção textual, o realizado durante a prática docente na escola<sup>4</sup>, iniciou-se com o estímulo à valorização das narrati-

---

<sup>4</sup> Tratamos aqui de um relato teórico-conceitual e prática da experiência docente do autor desse artigo em seu Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (2012), como exigência curricular da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, em uma turma de 7º ano de uma escola da rede municipal de

vas orais (filme *A Canção do Sul*) e da memória (livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado), considerando essas duas atividades como ensino de leitura. Em um segundo momento, houve o estudo da análise linguística através da valorização da linguagem oral em textos orais e escritos (leitura de cordéis, leitura de contos populares) e de uma atividade acerca de variação linguística (imagem 1) e de recolha e escritura de contos populares (imagem 2).

As atividades de leitura e de análise linguística acima mencionadas funcionaram como ponto de partida do processo de produção textual do gênero cordel, uma vez que garantiram o entendimento das características linguísticas das narrativas orais, bem como de uma das características fundamentais do gênero textual em questão: a literatura de cordel como a comunicação de uma história cotidiana (real ou fantasiosa) em linguagem oral na escrita.

As atividades de análise linguística, quanto à linguagem oral, foram tomadas como pressupostos de valorização da linguagem cotidiana dos alunos, nas suas expressões socioculturais e subjetivas como estéticas para a posterior produção textual dos gêneros contos populares e cordéis, instrumentos validados pelos PCNs:

[...] reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (BRASIL, 1998, p. 33).

Na recolha e escritura de contos populares, privilegiou-se a valorização de narrativas orais que circulassem no meu social dos alunos, bem como na transposição das mesmas para a língua escrita, num exercício de conhecimento da

---

ensino da cidade de Santa Maria, RS. Os nomes da escola e dos alunos serão suprimidos em função da ética profissional e da ética de pesquisa.

norma culta, sem que a linguagem coloquial fosse desprezada como elemento estético na escrita:

[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998, p. 33).

Abaixo, exemplifica-se o caráter relacional entre as atividades de leitura, de análise linguística e de produção textual, norteadas pela concepção de que o trabalho com a língua deve ter efeitos sociais na aprendizagem do aluno, isto é, proporcionar a eles tarefas socialmente “autênticas”, voltadas à mediação entre conteúdo linguístico do sistema gramatical e do horizonte de uso da língua. Para tanto, os alunos podem intervir cognitivamente e linguisticamente na interioridade do texto (cultura) e na exterioridade do texto (sociedade, dar função à língua), sob o paradigma da língua como um meio e não como um fim em si mesma, como resultado e resultante da aplicação da língua ao desempenho real.

Ilustrando o que considerado acima, abaixo, seguem dois dos trabalhos feitos por alunos:

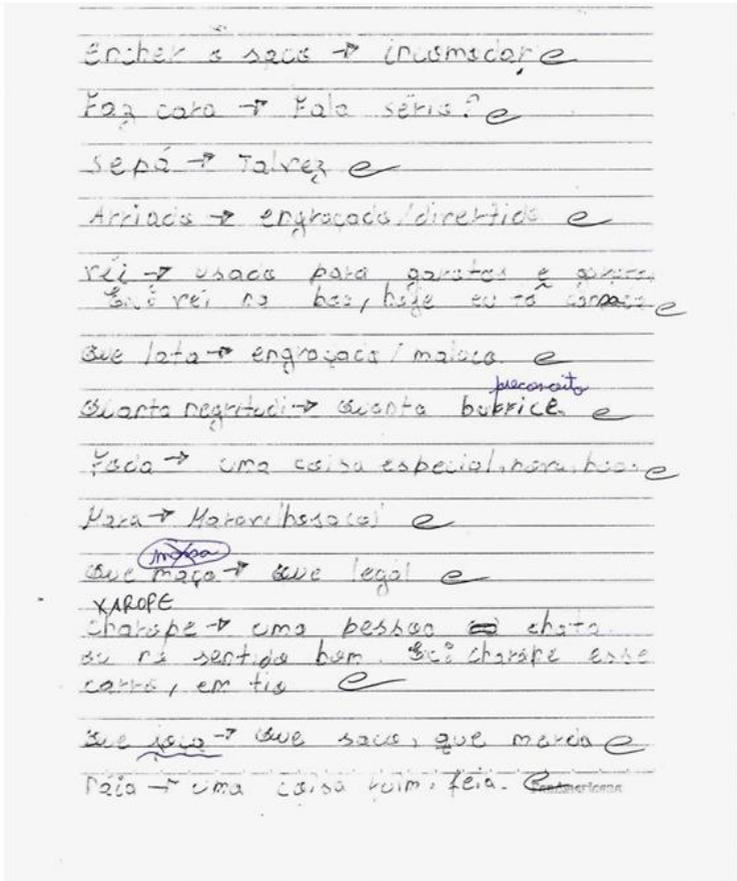


Imagem 1 — Listagem de expressões idiomáticas conhecidas e/ou utilizadas pelos alunos no cotidiano

### O Filho do Silêncio

Era uma vez, uma pequena menina que chorava muito, na maioria das vezes à noite. Os pais dela não sabiam mais o que fazer para acalmá-la e choros da menina.

Um dia, o pai pediu que a menina ficasse quieto por um instante, para que ela parasse de chorar. O pai disse para a sua filha:

- Filha, existe, não tem nenhuma outra criança chorando, não é?

A menina parou de chorar e perguntou:

- Por que outras crianças não choram?

E o pai respondeu:

- É por causa do filho do silêncio, que anda nos seus sonhos das crianças chorando.

A partir desse dia, a menina não chorou mais, com medo do filho que gostava de silêncio.

Fonte: Antonio Carlos de Souza Oliveira (meu pai)

Imagem 2 — Produção textual de recolha de narrativas presentes na oralidade e de transposição para a escrita

A produção textual (oral e escrita), então, teve por finalidade a elaboração de um folheto de cordel, sendo que as atividades supracitadas estabeleceram relações de paridade com a proposta final (produção textual do gênero cordel), uma vez que essas atividades precedentes à produção textual possibilitaram ao aluno "usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da

linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1988, p. 33).

Desse modo a produção textual do gênero cordel tem como objetivo e justificativas centrais o trabalho com discursividades pragmáticas da linguagem como objeto de reflexão sobre a sociedade, a cultura, a língua, os sujeitos e suas subjetividades e a historicidade, de modo a construir, progressivamente, por meio da linguagem oral (na oralidade e na escrita) competências linguísticas da escrita padrão, bem como, tratar da língua não como instrumentalização mecanizada de um sistema de normas, mas como um prática de reflexão sobre a linguagem, suas particularidades, suas variações contextuais, suas subjetividades e, principalmente, sua função sócio-interacionista: falar, escutar, ler e escrever nas diversas modalidades e situações comunicativas (reais ou ideias), em consonância com um dos princípios organizados da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (BRASIL, 1988, p. 34).

O trabalho de leitura e de produção textual envolvendo narrativas orais, especificamente contos populares e literatura de cordel<sup>5</sup> é relevante, educacionalmente, porque conside-

---

<sup>5</sup> “A Literatura de Cordel consiste numa poesia narrativa de caráter popular, que dissemina as raízes e a cultura nordestinas e, ao mesmo tempo, retrata a ficção e a realidade dessa região. Inicialmente, essa arte poética era realizada apenas oralmente. Após alguns anos, ela passou a ser concebida de forma escrita ou impressa em folhetos, por

ra práticas sócio-discursivas numa perspectiva interacionista, em que a palavra passa a ser percebida como um signo social, portanto, com sentidos múltiplos, tanto de significação quanto de expressão subjetiva, ao que se entende essa como um dos modos de valorização da palavra e das particularidades dos alunos enquanto sujeitos socioculturais e subjetivos.

Partindo de uma estruturação lógica e sequencial dos conteúdos, o ponto de partida (leitura) e suas interligações (análise linguística) facilitaram a elaboração das produções textuais (cordéis) dos alunos, não desprezando a conexão entre a temática abordada (narrativas orais) e as características do gênero, a língua escrita, os esquemas prévios de conhecimento de língua e cultura individuais dos alunos.

A produção textual realizada pelos alunos relacionou língua e literatura (os cordéis) de todas as maneiras possíveis, já que, houve um exercício autêntico de escrita no que diz respeito aos folhetos de cordéis produzidos por eles terem sido originados dos contos populares que recolheram da oralidade e transpuseram para a língua escrita, sem desconsiderar a modalidade oral como estética na escrita.

Ao que língua e literatura estiveram contidas nas produções textuais dos alunos, porque foram registros concretos

---

meio de versos rimados. Ela passa a ser divulgada em folhetos ilustrados, que são hoje chamados de xilogravuras. A denominação “cordel” decorre da forma como eram expostos e comercializados em Portugal — os folhetos com os versos eram pendurados em cordões (denominados de cordéis) e expostos em feiras, mercados populares, praças etc. Esse tipo de literatura tem sua origem na Península Ibérica, chegando ao Brasil por intermédio dos colonizadores. Após sua chegada ao Brasil, instalou-se, inicialmente, na Bahia e, em seguida, ela se disseminou pela região Nordeste, o que fez com que adquirisse características dessa região. Um dos aspectos mais relevantes desse tipo de literatura é o fato de ela retratar a relação entre os atores sociais, sua historicidade, sua identidade, sua língua, seu espaço e seu tempo” Disponível em: <[http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Silvio\\_Profirio\\_e\\_demais\\_colegas\\_de\\_Letras\\_Literatura\\_de\\_Cordel\\_Linguagem\\_Cultura\\_e\\_Ensino.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Silvio_Profirio_e_demais_colegas_de_Letras_Literatura_de_Cordel_Linguagem_Cultura_e_Ensino.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

de linguagem, porque reproduziram o oral no escrito, porque articularam coletividade e particularização, porque se subjetivaram na língua, e, principalmente, porque suas escrituras foram realizadas como função educadora, humanística, monitorial, cultural e valorizadora: textos para serem lidos, não apenas pelo professor, não para receber uma nota, não para apontar erros, mas para demonstrar possibilidades de expressão de “eus”.

### **Conclusão**

Ao trabalhar com narrativas orais para contemplar os processos de leitura e de análise linguística, a produção textual do gênero cordel, como finalidade última, mas não cerada nela mesma, leva a crer que as relações entre leitura, análise linguística e produção textual (escrita) abordam o ensino de Língua Portuguesa na escola como formação de alunos capazes de não somente exercer suas práticas interativas de forma responsiva e ativa para com os textos e suas produções textuais, mas também, para entenderem esses textos e essas produções textuais como eventos discursivos inseridos como produto social e cultural no desenvolvimento de suas competências linguísticas, bem como para dar vazão às expressividades e subjetividades dos alunos enquanto sujeitos sociais, culturais, históricos e individuais (personalidades).

Produzindo folhetos de cordel (anexos), os alunos (que tinham conhecimento restrito do gênero) puderam agir socialmente nesse e dentro desse gênero textual, através da inserção de histórias partícipes dos seus cotidianos e de suas vivências, logo, a atividade de escrita deu-se a partir de necessidades de produção (relato de narrativas orais recolhidas pelos alunos, valorização da memória coletiva, linguagem oral como estética na escrita, transposição da língua falada para a língua escrita, expressão do sujeito social e cultural), ou seja, o trabalho de produção textual cumpriu, além de

uma função de estudo e de compreensão da língua, uma função social. Ademais, acredita-se na interrelação entre formação pedagógica e formação humana.

E no momento em que os folhetos de cordel produzidos pelos alunos não foram valorados como nota para a disciplina, não foram lidos apenas pelo professor, mas foram expostos para leitura de diversos interlocutores (em uma mostra pedagógica da escola), a atividade de escrita foi vista como: “forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social, possibilitando diferentes trocas entre os indivíduos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14).

Acredita-se que, com esse trabalho realizado no Ensino Fundamental da Educação Básica foi-se ao encontro de nossa “matriz pedagógica fundante” (ARROYO, 2013, p. 55) como docentes: nosso papel social de ser e de construirmo-nos humanos pela docência e de desenvolver a humanidade em nossos educandos. É crucial, em prática de sala de aula, criarmos situações de interação genuínas e integrais entre educador e educandos e entre educandos e educandos, nas quais valores condutas e afetos (RICHTER, 2009) fazem parte da indissociabilidade do pensar, do fazer e do agir para recuperar a nossa consciência profissional, que tem por base a humanização.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte; São Paulo, Itatiaia, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

DOLZ, Joaquim; GAGNON Roxane; DECÂNDIO Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

D'ONOFRIO, Salvatore. Elementos estruturais da narrativa. In: *Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula — leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985, p. 121-125.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Wolfgang Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Trad. Claude Maillard. Paris: Gallimard, 1978.

KOCK, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1º e 2º graus. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 30, 1997, p. 37-79.

PÊCHEAUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Trad. e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999, p. 49-57.

RICHTER, Marcos Gustavo. *Quadro do esquema básico da teoria holística estendida da atividade* — versão 3.2. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 227-244.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

[Recebido: 8 set. 2015 — Aceito: 8 nov. 2015]

Anexos — Folheto de cordel produzido por uma aluna



Era uma vez uma  
menina muito charentona,  
Seus pais queriam  
trabalhar com isso, por isso,  
Naquela charenta eles deixam  
sumir.

Um dia, o pai pediu que a  
menina ficasse quieta por  
um tempo, para que  
Ela percebesse que só ela  
chorava naquele momento.

A menina passou de chorar  
e ficou aviosa para saber  
o que seu pai queria falar.

O pai começou a contar a  
História do Velho do  
Silêncio, um velho feio e  
meio malagosto.

Apartir desse dia a  
semina passou de chorar  
Com medo do reelho  
Pabugento que assembla  
Crianças a todo momento.