

ABORDAGENS REFLEXIVAS NA PRÁTICA DOCENTE: A LEITURA MEDIADA PELO GÊNERO DISCURSIVO CORDEL NAS AULAS DA EJA

MEDEIROS, Maria Aparecida Fernandes – PPGFP/UEPB¹
PEREIRA, José Tiago Marinho – PPGFP/UEPB²
Área do subprojeto: Linguagens e Artes

Resumo

Este artigo aborda a importância em se trabalhar práticas interativas com o Cordel na formação do aluno-leitor como também nos propicia na ampliação dos conhecimentos sobre aspectos culturais, políticos, sociais e aspectos de variação lingüística. Um estudo que se insere no quadro da pesquisa qualitativa e da formação de professores, refletindo a construção de metodologias que criem condições para o desenvolvimento dos níveis de letramento, buscando meios de interferir e mudar a realidade nas turmas do segundo segmento da EJA, da EMEIF Frei Manfrêdo, situada na cidade de Lagoa Seca-PB. Fundamenta-se na teoria Bakhtiniana de gêneros discursivos e na proposta dos PCN (1998), que sugerem um ensino interdisciplinar e contextualizado, bem como nos postulados teóricos de diversos pesquisadores que, desde a década de 80, vêm desenvolvendo trabalhos sobre a leitura, como Kleiman, (1989, 1992, 1995); Marcuschi (1997, 1999, 2005), Kock e Elias (2005) e Bakhtin (2000).

Palavras-Chave: Leitura. Cordel. Gênero Discursivo. EJA

Introdução

A dificuldade de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos evidenciada desde o ensino fundamental traz-me inquietações como professora da modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, tendo a necessidade de trabalhar com o gênero discursivo Cordel, numa perspectiva, entre o contexto sócio histórico e as práticas de leitura, em prol do despertar do interesse do sujeito aluno para a sua formação de aluno-leitor.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB – Brasil.

Grupo de Pesquisa: Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos.

E-mail: professora_aparecida@yahoo.com.br

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB – Brasil.

Grupo de Pesquisa: Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos.

E-mail: tiago.cariri@hotmail.com

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – com os quais trabalho, apresentam dificuldades de leitura possivelmente devido a essa herança escolar e a falta de hábito de leitura. Se isso não bastasse, ainda temos o problema do tempo reduzido, pois a EJA é um ensino compacto do Ensino Médio.

A leitura, em sala de aula, muitas vezes é imposta ao aluno como cumprimento de um programa curricular, com a justificativa de que o aluno precisa estar preparado para enfrentar o vestibular, os concursos públicos (seja para estudar, seja para trabalhar) os processos seletivos para estágios ou até mesmo para uma colocação em uma empresa privada. Além de objetivos muitas vezes distantes da realidade e das perspectivas dos alunos, frequentemente, a leitura é trabalhada como um processo de decodificação e/ou como um processo analítico voltado predominantemente a aspectos lingüístico-textuais, a partir de uma concepção de língua como uma estrutura.

A perspectiva interacionista de leitura, desenvolvida principalmente nos anos 80, considera a compreensão de um texto escrito como uma atividade de interação entre o leitor e o autor por intermédio do texto, segundo o modelo teórico muito discutido por Kleiman (1989, 1992, 1995), Marcuschi (1997,1999). O texto não é visto como um produto acabado e sim como um processo, uma proposta de sentido que se acha aberta a várias alternativas de compreensão, como afirma Marcuschi (1997), pois autor e leitor interagem no texto durante a atividade de leitura; o leitor entra como co-autor na produção de sentido, principalmente quando recorre ao seu conhecimento prévio e produz inúmeras inferências. Mais recentemente, com os avanços dos estudos da linguagem, especialmente por influência da obra do filósofo russo Bakhtin, essa perspectiva passou a ser substituída pela perspectiva interacionista de leitura.

Como explica Marcuschi (1997, p.13), é preciso considerar, também, que o texto (escrito,falado) sempre está contextualizado por uma situação cultural, por um momento histórico, por um campo ideológico, por alguma crença, etc., como também propõe Koch (2002) e Marcuschi (2005). Na perspectiva interacionista, Kleiman (2004) aborda a leitura como prática social e explica que:

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação;são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, deferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, pp. 13-22).

Considerando a perspectiva sócio-histórica de produção da linguagem proposta por Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004, p.74), linguistas da Universidade de Genebra propõem que o ensino de línguas, especialmente no que se refere à leitura e produção de textos, se baseie no conceito de gêneros discursivos, pois “é através dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.(p.74)

Nessa condição, abordamos a Leitura mediada pelo Cordel, como um fator importante na Educação de Jovens e Adultos - EJA, porque constitui um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.

Na perspectiva da leitura como prática facilitadora da aprendizagem, uma aula com o gênero Cordel forma e desenvolve leitores, partindo de uma concepção de leitura como prática social, com múltiplas funções. Hoje nas salas de aula da EJA, não se justifica a atividade de ler para aprender a ler. O objeto da aprendizagem é configurado pelas necessidades e características do grupo. Embora as atividades de leitura possam ser diferentes, a prática tem o mesmo objetivo, ou seja, o de aprender a usar a língua escrita para fazer novos sentidos do mundo.

Diante do exposto, o referido artigo traz abordagens sobre o gênero discursivo Cordel fundamentada na teoria Bakhtiniana e a leitura na visão de vários pesquisadores como por exemplo Kleiman, Marcuschi, Kock e Elias, e Bakhtin, que sugerem desde a década de 80 um ensino interdisciplinar e contextualizado, voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno seja efetivamente protagonista do processo de aprendizagem. As abordagens aqui colocadas vêm auxiliar a ação docente, principalmente na modalidade EJA, despertando no aluno o gosto pela leitura através de práticas interativas de forma prazerosa, transformadora pela interação e cooperação.

A origem da Literatura de Cordel

Devido à semelhança dos folhetos brasileiros com os encontrados em Portugal, nos séculos XVI, XVII, os estudiosos e pesquisadores da área adotaram e difundiram a denominação “Literatura de Cordel” por entenderem, de acordo com Abreu (1999, p.74), que as características físicas aliadas à maneira de vendê-los eram semelhantes com as encontradas em Portugal. Por isso, a denominação “Cordel” impregnou-se como termo comum à literatura

popular, antes reconhecida, no meio popular, pelo menos até a década de sessenta do século passado, como “folhetos”, “livrinho de feira”, “romance”, “folhinhas”, “poesias populares”, entre outras denominações. A denominação Literatura de Cordel vem, portanto, a posteriori e não faz parte da experiência popular.

Segundo Galvão (2001, p.31), em muitos lugares do Brasil, sobretudo no Nordeste, a venda dos folhetos acontecia de maneira semelhante com a registrada em Portugal, principalmente, nas feiras, quando os folheteiros vendiam seus folhetos dentro de uma mala, exposto no chão sobre um pano ou em cima de uma banca para facilitar a fuga caso os vendedores tivessem dificuldades com a fiscalização. Sabe-se que essa manifestação popular já acontecia na poesia oral como, por exemplo, nas cantorias e pelegas, e que o desenvolvimento do impresso se deu tempo depois.

De acordo com Saraiva (2004, p.131), os primeiros folhetos impressos no Brasil surgiram antes de 1890, ano em que afirmaram ter surgido o primeiro “cordel” cuja autoria pertence a Leandro Gomes de Barros – com um folheto de autoria anônima, descoberto por Origenes Lessa, intitulado *testamento que Faz um Macaco*, especificando suas gentilezas, gaiatices, sagacidade, etc... impresso em 1865, no Recife.

Estas referências obrigam a abandonar a idéia bem comum de que os folhetos de cordel brasileiros só aparecem na década de 1890 – porque começam a aparecer na primeira metade do séc. XIX. O que se pode dizer é que só nos finais do século, e com o grande poeta – pela qualidade e quantidade Leandro Gomes de Barros, a literatura de cordel “assume foros de nacionalidade brasileira e expressão, tipicamente, nordestina (SARAIVA, 2004, p. 131).

Os folhetos de cordel são fortemente marcados pela presença da oralidade. Segundo Abreu(1999, p.74), a aproximação com as narrativas orais é parte “das estratégias de criação ou de adaptação de narrativas visando à assimilação dos folhetos por públicos não completamente familiarizados com a escrita”. A presença da oralidade na produção dos textos se dá também porque os poetas tradicionais escreviam como se estivessem contando histórias e este recurso lhes facilitava a leitura no momento da venda dos cordéis nas feiras livres. Isso ocorria porque a publicidade de seus produtos se resumia à leitura em voz alta de alguns dos trechos que compunham as obras.

O cordel se guardou no meio do povo e se tornou vivo pela oralidade até o fim do século XIX, tendo sobrevivido, mesmo com o surgimento da televisão e dos meios de comunicação mais modernos. Contudo, como enfatiza Cascudo (1998, p. 438), apesar das

influências que recebeu da oralidade, o cordel hoje, é um tipo de literatura escrita, e não oral, em “sua destinação gráfica, circulando em opúsculos impressos”. Ela nasceu em nossa cultura do embate entre lusitanos, indígenas e negros. Iniciou-se pela oralidade e preserva as suas origens, predominando a linguagem popular, o que não significa dizer que seja uma literatura oral. Ela traz consigo marcas da oralidade, mas é impressa, escrita.

A Literatura de Cordel no Nordeste brasileiro

No Nordeste brasileiro, a Literatura de cordel atingiu seus maiores êxitos, talvez, por causa das possibilidades temáticas ilimitadas. Tal êxito deve-se a receptividade, o enraizamento e a familiaridade da literatura com o povo nordestino que devido à ausência da comunicação entre eles, favoreceram este processo de massificação.

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 cultural da região. 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 família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular (DIÉGUES JR, 1986 apud GALVÃO, 2001, p. 31).

Tavares Júnior (1980, p.18) explica que “o Norte e Nordeste, foram as regiões brasileiras onde os valores trazidos pelos colonizadores teriam sido aceitos com menos resistência.” Talvez tenha sido esta a razão pela qual a literatura de cordel tenha se desenvolvido com maior vigor. O clima e a aceitação de sua mensagem “decorrem do fato de que se vive nessas regiões uma ambiência social, que endossa e cultua a axiologia recebida com a colonização”.

Para o autor Tavares Júnior (1980, p.19), a axiologia endossada e cultuada no norte e nordeste veiculada pelas classes dominantes, tenha origem medieval e tenha refletido na produção dos temas dos folhetos da literatura de cordel. “Assim sendo, os valores veiculados pela literatura de cordel nordestina” reduplicam semanticamente os valores das classes dominantes. Fazem eco à moralidade tradicional e certos princípios de caráter feudal conservam-se intactos.

No Nordeste, as condições sociais e culturais peculiares, tornaram possível o surgimento da literatura de cordel, que hoje em dia caracteriza a própria fisionomia cultural da

região. Isso se deu, enfatiza Granjeiro (2002, p.132), porque o cordel “material lingüístico-literário, fonte de educação, de informação, fonte histórica, torna-se um elemento indispensável na busca dos aspectos ideológicos das camadas populares, dos setores subalternos da sociedade”.

De acordo com Santos (2003, p.233), “como ler e escrever era privilégio de poucos, sobretudo dos que faziam parte da Igreja, a Literatura de Cordel era divulgada oralmente pelos que sabiam ler e re-contadas pelos negros contadores de estórias, pelos cantadores de viola”. Hoje, no ritmo dos poetas populares, inventa-se, conta-se, canta-se o que a memória guardou: a vida do povo nordestino, suas esperanças, sua fé, suas conquistas.

Contudo, devido á formação de novas mídias, como o rádio, no início da década de 30 e a televisão, a partir dos anos 60, a Literatura de Cordel viveu uma crise de competitividade junto a estes novos meios de interação o que deflagrou uma escassez do surgimento de novos autores e, conseqüentemente, a ausência de novos folhetos, crise esta também provocada pela falta de interesse da sociedade na compra dos folhetos e o encarecimento do papel e dos custos de produção. O interesse na Literatura de Cordel voltou a ganhar notoriedade perante a população após pesquisadores universitários e estudiosos tomarem os folhetos como objeto de pesquisa e de ensino.

Práticas interativas de leitura na sala de aula

Percebe-se que hoje professores levam propostas de leitura para a sala de aula sem reconhecer a contribuição do outro, sem procurar conhecer e valorizar a "pronúncia do mundo." Consideram o aluno um ser à parte, não se pode pensar em atividades de ensino-aprendizagem que levem à formação de um leitor crítico e apto a seminteragir com o mundo e a desenvolver-se como pessoa, como salienta em seu projeto de país a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205.

Paulo Freire considera que o docente não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar de maneira adequada permite aos discentes se colocarem como sujeitos históricos, de modo a se conhecerem e ao mundo em que se inserem, intervindo sobre o mesmo, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante.

Ensinar a ler é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de leitura exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um.

A verdadeira prática de leitura é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes lidos são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p. 26). Sob esse ponto de vista, percebemos a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador. Ele passa a ser visto como agente e não mais como objeto, isto é, ambos fazem parte do processo ensino-aprendizagem numa concepção progressivista.

O referido autor considera ainda que: “Ensinar a ler não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Dito de outra forma, o docente deve transmitir o conhecimento, ou seja, proporcionar leituras, buscando proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, a partir daí, permitir que o mesmo dê um novo sentido, quer dizer, a ideia é não dar respostas prontas, mas criar possibilidades, abrir oportunidades de indagações e sugestões, de raciocínio, de opiniões diversas etc. Jamais impedir as interações, as opiniões, os erros e os acertos, isto é, todos esses elementos permitirão que o aluno alcance o real conhecimento e continue a buscá-lo incessantemente de forma autônoma e prazerosa.

Numa perspectiva interacionista, citamos os pressupostos teóricos que fundamentam as análises da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2000) e da pedagogia para o desenvolvimento da competência dos alunos proposta por Schneuwly e Dolz (2004).

Esses autores propõem que sejam desenvolvidas atividades de leitura na sala de aula organizado através de projetos, com um objetivo compartilhado por todos ao envolvidos, organizado em módulos didáticos que, por sua vez, se desenvolvem por seqüências de atividades (seqüências didáticas) de maneira gradual para permitir que os alunos possam progressivamente apropriar-se das características dos gêneros discursivos estudados. Os PCN (BRASIL, 1999) recomendam essa prática para o ensino.

Vejam os critérios de classificação aplicados pela ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel – que os separa por caixas temáticas classificando-as na perspectiva de propostas na perspectiva de ser trabalhada pelo professor: 1- Coleção de raríssimos – são os cordéis mais antigos e procurados para divulgação pelos seus membros da academia; 2- Romances – histórias de aventura e amor; 3- Pelejas e Humor – desafios ou disputas dos cantadores em que o humor é mais trabalhado e serve para chamar a atenção dos leitores ouvintes para determinados problemas; 4- cangaços e Crendices populares – no primeiro os heróis nacionais tais como Antônio Conselheiro, lampião, Pe. Cicero, etc...têm sua vida e morte detalhadas; nos últimos os assuntos giram em torno da cultura popular (costumes, religião, folclore, dança, artesanato, etc...); 5- Ciência e Política – assuntos que são notícias, tais como acontecimentos políticos do país e do mundo, assassinatos de pessoas famosas, nascimento de alguma criança que faz milagre, alguma descoberta científica e injustiça social; 6- Diversos I – um conjunto de cordéis com assuntos variados; 7- coleção Discussão de futebol – algumas rivalidades entre jogadores e/ou times famosos.

Educação de Jovens e Adultos – EJA

Nas últimas décadas, vários estudos vem sendo realizado a partir de políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que visem conscientizar e incentivar a permanência do educando jovens e adultos na sala de aula, como também atender as necessidades, desse jovem, respeitando as peculiaridades deste, envolvidos no processo. De acordo com Arroyo (2006, p.83), os jovens e adultos, continuam vistos na ótica das carências escolares: “Não tiveram acesso na infância e na adolescência ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos”. Ainda na visão do autor, muitas vezes o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna, que nem sempre tem facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade e dos próprios alunos jovens e adultos. Nessa mesma perspectiva, Pinto, (2005, p.79) defende que “o trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância a velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana”. “O educando adulto é antes de tudo um membro atuante na sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo um conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência”.

Portanto, é um direito inquestionável, adquirido por lei, na Constituição Federal de 1988, onde assegura esse direito para todos que não tiveram acesso a escola ou não concluíram seus estudos em tempo hábil. Como também, o ensino profissionalizante que regulamenta-se pelo Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006. O texto legal que institui esse programa de caráter obrigatório e gradativo, no âmbito das Instituições federais de Educação Tecnológica. O PROEJA como política pública e destina-se à formação inicial e continuada de trabalhadores pela oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada, à modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA na referência de ensino noturno. Nessa mesma concepção, Laranjeira (2006, p. 10) vem mostrando que:

A demanda por mão-de-obra mais escolarizada e mais qualificada é uma das exigências da economia mundial que, desde fins da década de 1980, é regida pelo neoliberalismo. Outros fatores considerados pelos estudiosos, como a redução do papel do Estado nas áreas sociais (a educação é um exemplo), a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente os setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economias periféricas, como é o caso do Brasil.

Entendemos que somente o ensino fundamental ou médio na modalidade EJA, não é suficiente para suprir as carências, e particularidades desses educandos. A EJA, com tantas falhas, como por exemplo: Professores desmotivados, quase ou sem recursos didático e formação adequada, com baixos salários, entendemos que a maioria dos professores nessa situação trabalha apenas porque precisam e não por amor pelo o que fazem e ou por quem fazem. Para esse aluno que chega à escola, também desmotivado, com baixa auto-estima, privado de seus direitos básico, que é muitas vezes, a alimentação, o amor, a moradia, a vivência e o aconchego dos pais, da orientação, e do apoio que muitos jovens não tiveram geralmente, carregam dentro de si revolta, tristeza e carências que dificilmente o professor/professora é capaz de atender.

Assim, promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização é alguns dos objetivos da EJA. Embora nem sempre se disponha de estatísticas confiáveis, o programa da EJA tem sido crescentemente procurado por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular ou por

ter que trabalhar. O aluno da EJA tem uma característica de responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. Eles quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são “saberes nascidos dos seus fazeres”, na qual chamamos experiência de vida.

Considerações Finais

Assim, busca-se integrar às escolas que trabalham com a modalidade EJA, uma nova experiência com a Literatura de Cordel enquanto veículo do imaginário popular, refazendo os caminhos enviesados do olhar matuto, reconstruindo a maneira do sertanejo reagir ao mundo e, mais do que isso, de se pensar o mundo e de afirmar a identidade, traçando caminhos de subversão e de liberdade, protesto, convertendo o espaço poético numa leitura significativa e proveitosa.

Aí, entra o papel do educador, em desenvolver aulas significativas para seus alunos, despertando o gosto pela leitura, e isso pode ser feito por meio de gêneros discursivos, como o “Cordel”, que proporciona uma ampliação de conhecimentos de mundo do aluno e a apreciação de manifestações culturais de determinada região. Com a implantação dessa proposta, acreditamos que os alunos de EJA possam ser motivados a buscar a leitura não por obrigação, mas voluntariamente, ao longo de sua vida.

Enfim, é fundamental que a leitura através da Literatura de Cordel, possa oferecer ao aluno da EJA, possibilidades de descobrir caminhos à aprendizagem significativa, de forma que, o mesmo interprete, divirta-se, sistematize confronto, documente, informe, oriente-se e reivindique trazendo assim conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado conceito cultural e sem dúvidas, torná-lo um aluno-leitor.

REFERÊNCIAS

ABLC- **Academia Brasileira de Cordel**, Gonçalo Ferreira da Silva, Literatura Brasileira, Literatura Popular, Duelo de Repentistas.

ABREU, Ana Rosa. **Competências na Formação Continuada**. MEC/SEED: outubro 1999.

ARROYO, Miguel G. **Educação – Perspectivas na leitura e escrita**. Petrópolis. RJ. Vozes, 2006, Estudos Culturais em Educação 5.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CASCUDO, Luis da Câmara. **A sátira e a crítica social na Literatura de Cordel**. Porto Alegre: Editora Globo, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de O. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

GRANJEIRO, Carlos Alberto. Estado Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. IN: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

JUNIOR, Luiz Tavares. **O Mito da Literatura de Cordel**. Tempo Brasileiro, 1980 – Universidade da Califórnia.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: pontes, 1989.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. Ed. Campina: Pontes, 1995.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Cortez, 2005.

LARANJEIRA, José Luís. **A leitura no contexto educacional**. Jornal de Letras, Artes e Ideias. Nº942, 8-21 Novembro, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua**. In: LAJOLO, Marisa. (Org.). Em aberto. Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar. 1997.

_____. **Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo**. In: BARZOTTO, Valdir H. (org). Estado de Leitura. Campinas: mercado de Letras, 1999.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas- PR: Kayganguê, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. 14 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

SANTOS, IdeletteMuzart- Fonseca dos. **Memória das Vozes: cantoria, romanceiro & cordel.** Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2003.

SARAIVA, Carlos de Andrade. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção memória da educação).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.